小・中・高一貫制にもとづく教科・教科外のカリキュラム開発研究

課題研究番号　15330184

平成15～17年度　文部科学省科学研究費補助金　基盤研究(B)

研究成果報告書

平成18年３月

研究代表者　桑　原　　隆

（筑波大学　人間総合科学研究科教授）

・研究課題

小・中・高一貫制にもとづく教科・教科外のカリキュラム開発研究

・課題種別・番号

基盤研究（B）　課題研究番号　15330184

・研究組織（平成17年度）

研究代表者　：桑原　隆　　（筑波大学・大学院人間総合科学研究科・教授）

研究分担者　：高橋健夫　　（筑波大学・副学長）
研究分担者　：谷川彰英　　（筑波大学・附属学校教育局教育長・理事）
研究分担者　：江口勇治　　（筑波大学・大学院人間総合科学研究科・教授）
研究分担者　：大高　泉　　（筑波大学・大学院人間総合科学研究科・教授）
研究分担者　：田中統治　　（筑波大学・大学院人間総合科学研究科・教授）
研究分担者　：塚田泰彦　　（筑波大学・大学院人間総合科学研究科・教授）
研究分担者　：長洲南海男　（筑波大学・大学院人間総合科学研究科・教授）
研究分担者　：福田　弘　　（筑波大学・大学院人間総合科学研究科・教授）
研究分担者　：望月昭彦　　（筑波大学・大学院人文社会科学研究科・教授）
研究分担者　：井田仁康　　（筑波大学・大学院人間総合科学研究科・助教授）
研究分担者　：甲斐雄一郎　（筑波大学・大学院人間総合科学研究科・助教授）
研究分担者　：清水静海　　（筑波大学・大学院人間総合科学研究科・助教授）
研究分担者　：吉田武男　　（筑波大学・大学院人間総合科学研究科・助教授）
研究協力者　：久保田章　　（筑波大学・大学院人文社会科学研究科・助教授）
研究分担者　：岡出美則　　（筑波大学・大学院人間総合科学研究科・助教授）
研究分担者　：木村(飯田)範子（筑波大学・大学院人間総合科学研究科・講師）
研究分担者　：唐木清志　　（筑波大学・大学院人間総合科学研究科・講師）

・　交付決定額（配分額）　　（金額単位：円）

	直接経費	間接経費	合　計
平成15年度	8,500,000	0	8,500,000
平成16年度	3,400,000	0	3,400,000
平成17年度	2,900,000	0	2,900,000
総　　計	14,800,000	0	14,800,000

・　研究発表

（１）　学会誌等

①　岡出美則,学習意欲を高め「確かな学力」を育成する学習指導のあり方,中東教育資料,53(7),2004,P10～15

②　岡出美則,ボールゲームを体育で学ばせる意義,体育科教育,53（14）,2004,p14～17

③　井田仁康,広島県芸北地区における小・中・高一貫教育－過疎地域における小・中・高一貫教育の意義,地域と教育,第４号,2005,p1～13

④　飯田範子，四校研家庭科カリキュラム調査研究（中間報告），筑波大学・筑波大学大塚地区附属小・中・高等学校四校研「家庭科」部会, 2005, 118 P

⑤　桑原隆他, 小中高一貫制にもとづく教科・教科外のカリキュラム開発研究　研究成果中間報告書, 2004. 3, 106 P

⑥　桑原隆他, 小中高一貫制にもとづく教科・教科外のカリキュラム開発研究　－四校研　中間報告書－, 2004. 8, 99 P

⑦　桑原隆他, 小中高一貫制にもとづく教科・教科外のカリキュラム開発研究　－国語科　中間報告書－, 2005. 3, 70 P

（２）　口頭発表

①　小中高一貫制教育に関連する実践校との研究交流シンポジウム開催
半蔵門グランドアーク,2004.3.7

②　飯田範子・工藤悦子・小林美礼，「小・中・高一貫教育の家庭科カリキュラム開発研究（第３報）－教師調査に見るカリキュラム開発と評価の特徴－」，日本家庭科教育学会 2005（平成 17）年度例会，筑波大学東京キャンパス，2005.12.3.

研究成果報告書　目次

はじめに　桑原　隆 …… 1

1章　平成16年度・17年度の研究会概要 …… 2
2章　カリキュラム開発全体 …… 11
　2.1　小・中・高一貫制のカリキュラム構成をめぐって　田中統治 …… 11
　2.2　小・中・高一貫のカリキュラム開発研究の動向と展望
　　—国際的動向にみる日本的特質とその展望—　木村(飯田)範子 …… 22
　2.3　中高一貫制カリキュラム開発の課題に関する一考察
　　安藤福光　田中統治 …… 28
3章　国語科教育
　語彙力調査と古典教育の可能性　桑原隆　塚田泰彦　甲斐雄一郎 …… 33
4章　理科教育
　才能ある子どもを伸ばす小・中・高一貫教育 …… 57
　4.1　才能ある子ども(Gifted Children)の特性　内ノ倉真吾 …… 58
　4.2　才能ある子どものプロフィールの分類　佐藤結美 …… 64
　4.3　才能ある子どものための学習プログラム
　　—コネチカット州グリニッジ公立学校におけるALPプログラムを事例に—
　　富田美佳 …… 69
　4.4　才能ある子どものための理科カリキュラム　鈴木宏昭 …… 74
　4.5　才能ある子どものための教育センター
　　—アイオワ大学「才能ある子どもの教育開発国際センター」を事例にして—
　　長洲南海男　内ノ倉真吾 …… 79
　4.6　アメリカの才能ある子どもを伸ばすボーディングスクールの特色
　　長洲南海男　丹沢哲郎　内ノ倉真吾 …… 86
　4.7　理科における小中高一貫カリキュラムの展望
　　角田陸男　金子丈夫　荘司隆一　新井直志 …… 104
5章　社会科教育
　人口稀少地域における小・中・高一貫教育の意義
　—オーストラリア、ニュージーランド、広島県芸北地区を事例に—
　　井田仁康 …… 118
6章　英語科教育
　6.1　発表能力の発達と中学・高校における連携指導 …… 130
　　—ライティングの意味の一貫性について—　望月昭彦 …… 130
　6.2　英語の一貫性カリキュラム開発の一視点—語彙能力の習得について
　　久保田章 …… 160

7章　体育科教育
侵入型ゲームのゲームパフォーマンスからみた一貫カリキュラム
岡出美則　鬼澤陽子　…… 174
8章　家庭科教育
小・中・高一貫教育のための「家庭科」カリキュラム開発に関する研究　…… 184
8.1　児童・生徒調査から見た学習内容におけるアーティキュレーションの特徴
木村(飯田)範子　…… 184
8.2　教師調査に見るカリキュラム開発と評価の特徴　木村(飯田)範子　…… 188
8.3　児童生徒及び保護者のニーズに基づいた領域別特徴と授業実践
小林美礼　工藤悦子　西祐貴子　勝田映子　…… 192
9章　道徳教育
小中高一貫道徳教育カリキュラム作成の可能性
―バイエルン邦の事例の検討―　福田　弘　…… 207
10章　特別活動
特別活動関連の小・中・高一貫カリキュラムの可能性
―キャリア教育に着目して―　吉田武男　…… 224
11章　総合的な学習
「総合的な学習」のカリキュラム開発の問題と課題　…… 231
11.1　全国の実践事例に見る総合的な学習の問題状況と課題　田中統治　…… 231
11.2　筑波大学附属小・中・高等学校における総合的な学習の実際
木村(飯田)範子　…… 239

はじめに

研究代表者　桑原隆（人間総合科学研究科）

本報告書は、科学研究費補助金による三年間（平成１５～１７年度）の継続研究の研究成果をまとめたものである。

平成１５年度より、一貫制にもとづくカリキュラム開発について、カリキュラム全体を貫く基本的な考え方について考察すると同時に、教科と教科外に分けて研究を積み重ねてきた。初年度の平成１６年３月には、東京のグランドアーク半蔵門において、シンポジュームを開催した。このシンポジュームでは、一貫制カリキュラムの開発研究および実践化において先進的に取り組んできている広島県呉市立五番町小学校、神戸大学発達科学部附属小学校、私立茗渓学園、東京学芸大学教育学部附属小学校・附属世田谷中学校・附属高等学校、名古屋大学教育学部附属中学・高等学校の各学校、東京都の品川区の場合について、それぞれの関係者から報告・提案していただき、意見交換や討議を行った。

教科におけるカリキュラム開発については、東京地区の筑波大学附属小学校・中学校・高等学校および筑波大学の教員を加えた四校研と連携し、カリキュラムの一貫制のあり方について、その問題点や実際の実践に資するカリキュラム開発の研究を行ってきた。

すでに、以下のような中間報告書を刊行した。

平成１５年度　小・中・高一貫制にもとづく教科・教科外のカリキュラム開発研究
研究成果中間報告書　平成１６年３月　１０６頁。

平成１６年度　小・中・高一貫制にもとづく教科・教科外のカリキュラム開発研究
四校研　中間研究報告書　平成１６年８月　９９頁。

平成１５年度　小・中・高一貫制にもとづく教科・教科外のカリキュラム開発研究
国語科　中間研究報告書　平成１７年３月　７０頁。

諸外国のカリキュラム開発についても調査・研究を行ってきた。スイス（宗教・道徳教育）、オーストラリア（カリキュラム全体）、台湾（カリキュラム全体）については、平成１５年度の報告書で報告した。また、オーストラリアおよびニュージーランド（社会科教育）、ドイツ（道徳教育）、アメリカ（才能児の教育／理科教育）については、本報告書（平成１８年３月刊）においてその調査研究をまとめている。

初年度の平成１５年度以降、研究分担者が研究の進展状況や提案を随時行い、情報交換や討論を重ねてきたが、加えて平成１７年度には、算数・数学科および体育・保健体育科においては、筑波大学の東京地区の附属小・中・高等学校と連携して合同の公開研究発表会を開催した。算数・数学科では、「小・中・高一貫カリキュラムを考える ―― 立体・空間図形を中心に ―― 」、体育・保健体育科では、「小・中・高『保健体育科』授業の一貫性について考える ―― “体つくり”と“動きづくり”を中心に ――」というテーマで、それぞれ平成１７年６月２５日（土）、平成１８年２月２５日（土）に開催した。

今後筑波大学の附属学校とも連携しながら、さらに「一貫制にもとづくカリキュラム開発」の研究を継続していく所存である。

平成１８（２００６）年３月

1章　平成16年度･17年度の研究会概要

1．平成 16 年度の研究会概要

(1) 第 1 回研究会

日　時：平成 16 年 5 月 6 日（木）16：30～18：00

場　所：筑波大学教育学系　Ｂ５０１

議　題：①　昨年度の報告（予算･備品購入）

②　今年度の研究計画について

③　読み書きの観点から見たコミュニケーションスキルについて

報告・発表事項：

・ 長洲研究分担者より、昨年度の予算の執行･備品購入について報告がなされ、了承された。

・ 今年度より、岡出美則氏（体育科学系）唐木清志氏（教育学系）が研究分担者として加わることが了承された（久保田研究協力者も研究分担者とする）。

・ 今年度は小中高一貫制のカリキュラム試案を作成するにあたって、附属学校･教員との連携を図るため、以下の点が課題であることを確認した。

① 大学と附属学校との連携の強化。

② 附属各校の研究内容および研究組織と、本科研研究との対応。特に大塚の附属各校における各教科教育の特色を生かした小・中・高一貫制の展望。

③ 附属学校の改革を進めるため、大学とのパイプを考える。

④ 附属学校関係者と顔合せの機会を作る。

⑤ 小・中で共通する総合学習の面から一貫制を試みてはどうか。しかし、小・中では総合学習の位置づけが異なるので、これを考慮に入れて検討する。

・ 井田研究分担者より、読み書きの観点から見たコミュニケーションスキルについて、ニュージーランドの事例報告がなされた。

(2) 第 2 回研究会

日　時：平成 16 年 7 月 9 日（金）16：00～18：30

場　所：筑波大学附属学校教育局　G308

議　題：①　平成 13 年度教育課程実施調査の概要報告（英語科）

②　附属学校出席者への本科研の全体計画と本年度の研究計画の説明

③　附属学校出席者から一貫研究の現状についての報告と情報交換

報告・発表事項：

・ 望月研究分担者より、「『平成 13 年度小中学校教育課程実施状況調査報告書中学校英語』の中の「書くこと」の調査結果」について概要報告がなされた。また、①書くことと話すことの関連　②実践的コミュニケーションの動向と従来型の評価項目のアンバランスの問題等、について議論がなされた。

・ 長洲研究分担者より、附属学校出席者に対して、本研究の全体計画と本年度計画の説明がなされ、今年度の研究の方向性として①現状をもとに方向づけを行うこと、②cooperation(協力作業)から collaboration(共同作業)へ、という視点が確認された。

・ 各附属学校出席者より、各学校の研究の進捗状況、四校研、および小・中・高一貫教育ワーキンググループについての報告がなされた。

附小では、①筑波プランをまとめる年にあたること、②プランの理念について理科を事例に説明がなされた。附中では、①附中の教育課程研究を中心としたカリキュラムづくりの特徴、②研究体制について説明がなされた。附高では、①国語を事例とした国語力向上プロジェクト研究の進捗状況、②カリキュラムの概要について報告がなされた。

(3) 第3回研究会

日　時：平成16年9月29日（水）17：00～19：30

場　所：教育学系5階　大会議室

議　題：①　本科研研究の報告と今後の計画

②　各教科・教科外研究の進捗状況報告・情報交換

報告・発表事項：

・ 長洲研究分担者より、当日の配布資料およびプレゼンテーションによって「小・中・高一貫性研究データベース」について報告がなされた。報告では、当該データベースによって、全国の実践校の報告書がオンラインによって検索することができる利点が強調された。その後、質疑が行われ、研究開発学校指定の推移や地方自治体の協力体制（特区など）の問題等について議論がなされた。

・ 各教科・教科外研究分担者より、当該教科・教科外の進捗状況が報告された。

国語科：附属校で学力向上調査の一環で語彙力の調査を行う。内容領域を限定してカリキュラム作成を検討する。

理科：附属校にて意識調査を継続調査中である。アメリカの科学教育スタンダードなどの情報提供を行い、内容領域を限定してカリキュラムを作成する。

道徳：海外（ドイツ・スイス）の事例を研究している。

英語科：小学校英語の導入に対して、附中・高の教師は否定的である。音声面や情意的な側面では、導入には効果が期待できる。

家庭科：児童生徒からの教育ニーズを調査し、カリキュラム（試案）を作成し、現在実践中である。保護者の教育ニーズについても調査を行う。

(4) 第4回研究会

日　時：平成16年11月18日（水）17：00～18：30

場　所：教育学系5階　大会議室

議　題：①　本科研研究の報告と今後の計画

②　各教科・教科外研究の進捗状況報告・情報交換

③　予算執行状況の報告

報告・発表事項：

・ 望月研究分担者より、当日の配布文献「Common European Framework of Reference for Languages」について報告がなされた。

・ 田中研究分担者より、「品川区の小中一貫教育」（特定教科、例えば、国語や市民科など）についての報告がなされた。

・ 各教科・教科外研究分担者より、当該教科・教科外の進捗状況が報告された。特に前回の研究会と異なる点について以下に記す。

社会科：広島にある中高一貫の高校分校の調査を12月上旬に実施予定である。

英語科：附属校から資料提供を受けて、分析に入る段階である。

適宜、質疑応答が行われ、各教科および教科外で、何ができるか、問題点は何か、障壁は何か、困難点は何かが議論された。今後の方向性としては、各教科および教科外を単位として研究を進めていくことが確認された。

・ 長洲研究分担者より、予算執行状況の報告がなされた。

(5) 第5回研究会

日　時：平成17年1月13日（水）17：00～18：20

場　所：教育学系5階　大会議室

議　題：①　予算執行状況の報告等

②　各教科・教科外研究の進捗状況報告・情報交換

報告・発表事項：

・ 桑原研究分担者より、本年度の予算執行状況の報告がなされた。

・ 各教科・教科外研究分担者より、当該教科・教科外の進捗状況が報告された。

英語科：小学校の英語教育について児童・保護者を対象にしてアンケート調査を実施する方向で検討している。

社会科：広島にある中高一貫の高校分校の調査を12月に実施した。小中学校での人事交流は行われているが、小中高のカリキュラムの統一までは至っていない。

国語科：附属校で学力向上調査の一環で語彙力の調査を行った。附属駒場や附属坂戸での調査を実施することも検討する。

体育科：附属校教員が中高一貫カリキュラムについて、雑誌（体育科教育）への連載を行っている。

理科：文部科学省による日米理数科教育比較研究の一貫として、11月にアメリカでのGifted Children 学会の全米大会に参加した。中高一貫の全寮制でリーダーシップ育成を目指しているBoarding Schoolの調査結果より、これらのGifted & Talented教育の考え方が、附属校での小中高一貫カリキュラムの開発に有用な指針を与えることを確認した。

家庭科：附属の児童・保護者の教育ニーズについて調査を行い、現在集計を行っているところである。結果の概観から、保護者が好意的な評価をしていることが明らかとなった。

(6) 第6回研究会

日　時：平成17年3月3日（木）17：00～18：45

場　所：教育学系5階　大会議室

議　題：①　予算執行状況の報告等

②　各教科・教科外研究の進捗状況報告・情報

③　本科研研究の報告

報告・発表事項：

・ 長洲研究分担者より、本年度の予算執行状況および本年度予算の収支報告があった。また、大塚地区の附属学校における小中高一貫制の問題点として、連絡進学の不備（全員進学できない）があり、この問題の解決をどのように図るのか、ということが指摘された。

・ 各教科・教科外研究分担者より、当該教科・教科外の進捗状況が報告された。

国語科：語彙力調査の実施を経て、現在は集計・分析している。

算数科・数学科：来年度6月25日（土）に附属小学校を会場として、小中高の空間図形に関する公開研究授業、研究協議、そしてシンポジウムを開催し、その結果を冊子としてまとめる予定である。

理科：物理分野の認識に関する実態調査を附属小中高で実施中である。

英語科：附属小中高において、教師・生徒・保護者を対象とした英語学習の認識に関する調査の質問項目を作成中。

道徳：附属小中において、道徳教育に関する連続は認められない。ドイツ・ブランデンブルクでの宗教教育をフィールドワークし、そこから示唆を得たい。

カリキュラム：附属学校の中期目標は達成されていない。品川の小中一貫カリキュラムをモデルに、到達目標が明確化されたカリキュラムを仮説的に提示した方がよいのではないか。

体育科：現在、小中高のバスケットボールの単元を比較調査中である。

・ 安藤氏（人間総合科学研究科院生）より、2月25日、26日に奈良女子大学附属中等教育学校で行われた第4回全国中高一貫教育研究大会参加報告と玉川学園での教育改革について配布資料をもとにした報告がなされた。奈良女子大学附属中等教育学校では、6年間を2年ごとに区切っており（2-2-2制）、各段階での教育目標を明確にした6年間のカリキュラムが開発されている。玉川学園では、K－12（幼稚園から高校3年生まで）という15年一貫の教育が平成18年度より新たに行われる。

2. 平成17年度の研究会概要

(1) 第1回研究会

日　時：平成17年5月24日（木）16：30～18：45

場　所：教育学系5階　大会議室

議　題：① 米国中高一貫学校 Boarding School 及び、The University of Iowa (International Center for Gifted Education and Talent Development) への訪問調査報告

② 本年度の研究計画

③ 各教科・教科外研究の進捗状況報告・情報交換

報告・発表事項：

・ 長洲研究分担者より、昨年度3月に訪米した、米国中高一貫教育校である Boarding School、及び、The University of Iowa (International Center for Gifted Education and Talent Development) 訪問調査の結果が資料に基づき報告された。調査を行った

米国の Boarding School は、Deerfield Academy と Cheshire Academy の 2 つの学校で、各学校の教室や実験室などの学習環境、さらには、体育館や食堂なども含めた学校施設などの様子が、現地で撮影された数々の映像を用いて報告された。そのほか、それぞれの学校のカリキュラム等に関しても学校のシラバスや教師へのインタビュー記録などの豊富な資料にもとづいて報告された。また、The University of Iowa (International Center for Gifted Education and Talent Development) 訪問調査についても同様に、学校施設やカリキュラム等が、現地で撮影された映像を用いて報告された。

・ 本年度の研究計画が確認された。金子守教授が、筑波大学を定年退職されたため、また、磯田正美助教授が、複数の新規研究課題が採択されたため、今年度の研究分担者から外れたことが確認された。

・ 各教科・教科外研究分担者より、当該教科・教科外の進捗状況が報告された。

国語科：語彙力調査の実施を経て、中間報告書が作成され、出席者に配布された。

理科：理科の実態調査を附属小中高で実施中である。

英語科：昨日行われた 4 校研にて、小学校における英語教育のあり方について議論されたことが報告された。さらに、今年度から、附属小では小学生の発表能力の育成、オーラルコミュニケーション能力の育成が重点的に行われ、また、年間 100 授業時間分の ALT の補助も国から受けている。

カリキュラム：数学の空間図形や国語の語彙などの研究のようにある分野の内容に絞ってカリキュラムモデルを仮説的に提示した方がよいのではないかという提案があった。

(2) 第 2 回研究会

日　時：平成 17 年 6 月 22 日（水）17：00～18：30

場　所：教育学系 4 階　授業分析室

議　題：①　各教科・教科外研究の進捗状況報告・情報交換

②　集中合宿研修の日程調整

報告・発表事項：

・ 各教科・教科外研究分担者より、当該教科・教科外の進捗状況が報告された。

カリキュラム：小・中一貫校を 18 年度より開始する品川区の事例について説明があった。品川区の場合、学年の区切りは４・３・２として、間の３学年では中学校の内容の先取りや、特別活動と総合的な学習の時間を一緒にして「市民科」をつくるなど、ユニークな点がある等の説明がなされた。

国語科：語彙力調査の結果から、どのような視点で語彙力を向上させる教育を行うべきか検討していく。理科の国際調査(OECD の PISA)でもわかるように記述式の問題の無回答が非常に多く、問題を正確に読む力さえあれば、専門的な知識がなくても解ける問題ですらできていない。

(3) 第 3 回研究会

日　時：平成17年7月19日（火）14：00～7月20日（水）12：00
場　所：余暇活用センター　やみぞ　（茨城県久慈郡大子町）
議　題：各教科・教科外研究の進捗状況報告・情報交換
報告・発表事項：
1日目(19日)
・ 以下のような議論が行われた。

国語科での語彙力調査の結果から、文語的な表現や擬古文を授業で取り扱う必要がある。また、OECDのPISA2000の調査結果から、日本は記述式の問題での無答の割合が調査参加国の中でも非常に高い。しかし、日本の選択肢による問題の正答率はトップレベルである。アメリカの場合は、記述式の無答の割合は低いが、誤答率は高く、日本とは大きく異なっている。

無回答には二つのタイプがある。回答がまったくわからないため書くことができないタイプと、回答まであと一歩なのに自信がなくて書けないタイプである。このどちらを意味するのかを検討する必要があり、それに基づいた対策を提示することが求められる。

英語科でのwritingの能力は、reading、speakingと異なり、学校で教えないと身につかないものである。国語科でも「書き方」を教え、訓練しなければならないのではないか。書けるようになるには、指導法の工夫が必要である。日本の子どもは無答の割合は高いが、同時に正答率も高い。したがって、指導はしっかり行われており、子どもの学力も高いと思われる。問題は能力があるにも関わらず、「書かない」という心理であり、それを探究することが求められよう。どの問題も正答率は高いのに、無答の割合がOECDの平均値の倍ぐらいである。生徒が輪切りにされていて、正答できる生徒と書かない生徒が二分されているのではないか。

理科においても問題を解くために、どのようにデータを読み解くのかというプロセスが大切である。また、illiteracyからliteracyへの発達の段階はどうなっているのか。

・ さらにカリキュラムについても議論された。

国語科では小学校から高校までの指導要領の内容はほとんど変わらない。基本的な技能はほんのわずかである。英語科も同様に中学校の上に発展させて、高校の内容がある。文法的な能力・談話・社会言語・方略的の4つが、年齢が上がるごとに広がっていく。

第二言語的発想で、英語教育の専門家が実現可能な制度の改革をする必要がある。個別的にはそのように行われているが、英語教育全体をそのようにするのはどうか。また語彙については、文章を読むには8割以上の語彙を知らないと読めない。さらに正確に読むにはその文章の9割の語彙を知っておかなければならない。中学校では指導要領に800語を教えることが規定されている。そのうち100語は機能語（接続詞、前置詞、助動詞等）だけが指定されていて、残りの700語は教科書会社によって異なる。国語科でも語彙教育は大切であるが、どの学年でどの言葉を教えればよいかという判断をするのは困難である。

2日目(20日)
・ 家庭科：四校研家庭科カリキュラム調査研究の報告（資料3：四校研家庭科カリキュラム調査研究）。筑波大学附属小学校～高校までの、家庭生活実態と家庭科学習に対する

ニーズを調査した。男女の差、出身校による差などが明らかになった。

- 英語科：英語の語彙力の向上を目的として、附属中・高において、その連携を重視した実践を現在取り組み中である。また、附属中・高の研究結果から、カリキュラムに言及しているものを分析する。
- 社会科：ニュージーランドのナショナルカリキュラムは、全教科共通の8つのスキルを軸としている。小学校から高校までは13年であり、その学習内容は8つのレベルに分けられている。教科教育全体での共通したスキルを明確に示すことができるなどの利点がある一方、学校によって知識の内容が大きく異なるなど、わが国での適用には難しい面もある。ニュージーランドは公式的にスキルを規定して、到達目標だけを設定しており、学習内容に関しては言及していない。一方、オーストラリアは学習内容が公式的に規定されており、スキルはその内容に依存している。
- カリキュラム：京都教育大学附属京都小中学校および品川区における小中一貫カリキュラムの紹介がなされた。
- 長洲研究分担者より大塚地区の小・中・高一貫の基本的立場として、gifted and talented education（才能教育）を唱えてはどうかとの提案がなされた。なぜなら、附属小の入学は、約2500人受験し、抽選もしながら、結局男子80人、女子80人を選ぶシステムである。小学校教育を受けた後に、附属中学・高校に進み各自の才能を伸ばすことから、実質的な才能教育といえると指摘された。

(4) 第4回研究会

日　時：平成17年9月7日（水）18:30～20：45

場　所：教育学系棟4階　授業分析室

議　題：各教科・教科外研究の進捗状況報告・情報交換、最終報告書の内容について

報告・発表事項：

- 各教科・教科外研究の進捗状況報告

  英語科：科研費の研究『中学校と高校における意味中心のライティング指導が英作文の質及び量に及ぼす影響』の報告がなされた。日本の中・高校生に、まとまった量の英語の文章を自己の発想により書かせる指導を、①文章の意味の一貫性、構成に注意して書かせる指導、②量的に多く書くことに注意して書かせる指導、③読むこと、話すこと、書くことを結びつけた総合的な指導の3つの方法をとって、どの指導法が最も効果的かを検証した。この研究結果より、中学と高校の意味の一貫性を重視するライティング指導への提言を行う予定である。

  国語科：昨年度の「読解力・語彙力」の調査をうけて、今年度は文語文・古典の一貫的なカリキュラムづくりに着手することになっている。可能ならばそれを基に実験授業も行い、報告書にはそれらをまとめる予定である。

  社会科：広島県芸北地区における小・中・高一貫教育についての報告がなされた。また、ミネソタ州の教科と評価規準領域の関係性も報告された。

  体育科：附属小・中・高のバスケットボールの授業の実態調査を行う予定である。

  家庭科：昨年行ったアンケート調査を現在、さらに細かく分析している。

  理科：四校研での子どもの自然認識と理科授業に対する意識の調査結果から特に電気

と光合成の内容領域のカリキュラムに関して検討を行っている。それを参考にして、さらに理科の全米スタンダードからも検討し、日本への提言を行う。

カリキュラム：品川区の小中一貫カリキュラムを分析し、大塚地区の附属学校の課題を探る。

・ 9／5に大塚地区で実施された四校研究会の報告がなされた。
・ 全人教育に基づく「才能開発」の提案について説明がなされた。附属の小・中・高を通して行われている学校内外での総合活動と教科教育活動の両方から、主体的学習による全人教育に基づく「才能開発」(Gifted & Talented Development)の小・中・高一貫教育というのを大きな枠組みとして提唱してみてはどうか。

(5) 第5回研究会

日　時：平成17年10月28日（水）18:30～19：30

場　所：教育学系棟4階　授業分析室

議　題：①　科研費の収支について

②　各教科・教科外研究の進捗状況報告、最終報告書の内容について

報告・発表事項：

・ 科研費の収支についての説明がなされた。
・ 各教科・教科外研究の進捗状況の報告がなされた。

総合的な学習の時間：「総合的な学習」のカリキュラム開発の問題と課題についてまとめる予定である。

理科：筑波大学の附属学校の特色を鑑み、才能教育について論じたい。第一に、各附属学校の総合学習と教科学習の特徴を明らかにし、第二に、米国のGifted and Talented Educationの特色と動向を探り、そして日本国内の幼稚園から大学までの一貫教育の事例研究を行うことで、特に理科における才能教育のためのカリキュラム実践プランを提示する予定である。

英語科：前回の研究会で出した報告書の原案に沿って、具体的に書き進める段階にある。また、青山学院が英語科の小中高大の一貫教育カリキュラムの研究を現在進めているので、参考にできる点があるのではないかと考えている。

(6) 第6回研究会

日　時：平成17年12月6日（火）18:30～19：20

場　所：教育学系棟5階　B501

議　題：①　最終報告書の執筆について

②　科研費の収支について

報告・発表事項：

・ 最終報告書の執筆について、各教科からの進捗状況の報告があり、具体的には次のような説明がなされた。

国語科：昨年行った附属小・中・高で語彙力の調査から、特に文語文、古典に関する指導を検討している。附属小・中・高の関係協議会で具体的に話し合われる。

家庭科：前回指摘があったように、歴史的な視点ではなく、現状からカリキュラム開発について述べる。

英語科：ライティングの意味の一貫性に関して、「発表能力の発達と中・高における連携指導」というタイトルで執筆する予定である。昨年まで調査してきた作文指導について一貫性に焦点をあてて論じ、さらに附属中・高へのアンケート調査の分析も加える。また、語彙の視点から小中高一貫、もしくは中高一貫についても考察する。

・科研費の収支については資料をもとに、説明がなされ、承認された。

(7) 第7回研究会

日　時：平成18年1月19日（木）17:00～18：30

場　所：教育学系棟5階　B501

議　題：①　最終報告書の執筆について

②　科研費の収支について

報告・発表事項：

・　最終報告書の執筆について、次のような報告がなされた。

国語科：中間報告書の発展という形で、古典の指導の可能性についてまとめる。

理科：理科教育部会のメンバーが担当する。また、附属中の教諭に附属学校における小・中・高一貫理科教育について執筆いただく。

社会科：人口希少地域における小・中・高一貫教育についてオーストラリア・ニュージーランド・広島を比較してまとめる。

家庭科：新しいアメリカの動向を踏まえてカリキュラム開発について述べる。

道徳：ドイツの事例を中心に述べる。

・　報告書のフォーマットについての説明がなされた。

・科研費の収支については報告書の編集と送料を中心に説明され、了承された。

2章　カリキュラム開発全体

2.1　小・中・高一貫制のカリキュラム構成をめぐって

田中　統治（人間総合科学研究科）

1. 問題の設定

どんな原理によって小・中・高校のカリキュラムを貫けばよいのか。このような関心から、教科教育学、カリキュラム、および道徳教育学の専門研究者が集って始めた共同研究である。その際、一貫性ではなく、なぜ「一貫制」という用語を使うのか、そもそもカリキュラム開発とは何かなど、用語の定義を十分に行ってきたわけではない。このため、小・中・高校にまたがるカリキュラムの問題を幅広く、また専門的な関心に基づいて、それぞれ検討してきたと言ってよい。ここでは、カリキュラムの構成原理を一般的に論ずるのではなく、小・中・高一貫制をめぐってどのような教育的ニーズと課題があるのか、また、それに関してカリキュラム開発の実践研究がどう進められているかという問題を中心に取り上げる。

その理由は、第1に、小・中・高一貫制の教育は、私学や附属学校においてならば可能であるけれども、一般の公立学校の場合、とくに入学者選抜を行っている高等学校を視野に入れることが困難だからである。第2に、初等教育と中等教育の一貫制は、義務教育として接続(小中一貫)と、前期と後期の中等教育の接続(中高一貫)としてそれぞれ制度化され、別個に取り組まれており、実際上、この二重性を考慮に入れなければならないからである。第3に、カリキュラムの構成原理は、各学校が掲げる教育目標に規定されるので、実践校が一貫制を実現するために計画し展開している教育活動において具体的に確認しなければならないからである。

上記の理由から、以下では、前半で理論的検討を行い、後半で文部科学省指定の研究開発学校が平成15年度から17年度にかけて試みた小・中連携と中・高連携の事例を検討しながら、小・中・高一貫制のカリキュラム構成に関する示唆を導き出す。研究開発学校は学習指導要領の枠を超えて3年間にわたってカリキュラムの実験開発を行うが、そこで集められた実証的な資料は教育課程基準の改訂にあたって参照される。したがって、その研究成果はこれからのカリキュラム改革を左右するほどの影響力をもっている。この研究では、当初、本学附属の小・中・高等学校でカリキュラムの実験開発を行う予定であった。しかし、一部の教科を除きこれを十分には行えなかった。研究開発学校が明らかにした成果と課題は、今後こうしたカリキュラムの実験的な研究を進める上でも示唆するところが大きいと考える。

また、研究開発学校とは別に、教育特区として小中一貫教育に取り組んでいるケースもある。とくに、東京都品川区と京都市の場合、独自にカリキュラムの開発を進めている。そこで、こうした地方教育委員会によるカリキュラム開発の事例も取り上げ、その構成にみられる特徴と課題を考察する。この他、私立の学校では、玉川学園や立命館大学の附属学校が類似の試みに着手しており、これらはまだ開発の途上ではあるけれども、小・中・

高校カリキュラムの「分節化」に関して必要に応じて参照する。このように、本章では、小・中・高校一貫制のカリキュラム構成について、その理論と実践研究の成果が示唆する点を中心に検討する。

以下では、まず小中連携をめぐる教育的ニーズと課題を取り出して、つぎにこれをカリキュラム・アーティキュレーションの視点から整理し、そしてこの視点から研究開発学校での開発事例を中心にカリキュラムの構成に関する示唆をまとめることにする。

2. カリキュラムの構成に関する理論的検討

(1) 小中連携を求める教育的ニーズと義務教育改革

小中の連携が言われ始めた背景には、中学1年生が直面する不適応の問題がある。「中1問題」は中学校に進学してから激増するいじめや不登校など生徒指導上の問題を総称している。その深刻度は地域の実情によって違うが、小学校と中学校の生活落差が影響しているようである。中学校での初期指導に詳しい教師によれば、「6月ぐらいから宿題の提出率が落ちてくる。実は4、5月よりも、それ以降の指導が重要になる」という(1)。中1問題は、とくに6月以降、中学校に慣れてきた時期から生じる傾向がある。中1での落ち込み傾向は、教育課程実施状況調査の結果にもみられる。学力テストの結果だけでなく、授業の理解度や学習への構えにおいても、小6と中1の間には落差がみられる(2)。

学級担任制から教科担任制へスムーズに移行できない中学1年生が地域によって増えている。筆者は80年代前半にこの移行の実態に注目して中学1、2年生、1,500名に質問紙調査を行ったことがある。当時で、9割以上の生徒が教科担任制を肯定的に受け止めていた。しかも、その理由を尋ねると、男子生徒が「専門の内容を学ぶことができる」、女子生徒が「多様な教師と接することができる」点を挙げていた(3)。約20年を経て、少子化により家族関係と仲間関係が変容し、子どもの耐性も変わってきた。子どもの社会的な発達の遅れが、小中間の不連続性をギャップとして意識させている。原因は根底において学力低下の問題と通じている。生活・学習習慣が十分に身に付いていない約2〜3割の生徒層の間で、不適応の問題が生じているからである。

教科担任制はカリキュラムの専門分化を強めるために中等教育から導入される。近年の「学習離れ」が小・中の間でギャップを広げる原因にもなっている。小中連携への教育的ニーズは、私立中高一貫校への進学者が約4分の1を占める、大都市部の公立中学校において切実である。成績上位層が私学へ抜けた結果として「落ち込み」が生じている。したがって、小中連携は、一定の学力保障によって、中学校での学力格差をこれ以上広げないことを課題としている。この課題は、生徒指導と同時に、カリキュラムをめぐる問題でもある。すなわち、小中の接続期をどう捉え直し、両者のギャップをどう乗り越えさせるか。カリキュラムの接続、指導方法、連携のための活動などに対して、いかなるビジョンをもって取り組めばよいか。これらは義務教育改革という大きな枠組みの中で考えるべき問題である。

中央教育審議会は平成17年10月26日に『新しい時代の義務教育を創造する』を答申し、これを受けて、初等中等教育分科会教育課程部会が平成18年2月13日に審議経過報告を発表した。その中で、義務教育9年間全体を通しての目標や達成すべき水準が十分に意識されず、また、小・中の連携や教育の一貫性が弱くなりがちとなっていることなどの反省を

踏まえ、義務教育9年間を見通した目標を明確にする必要があるとしている。さらに、これが教育国家戦略の第1に「義務教育の使命の明確化と制度の弾力化」として項目化され、前者では「学校教育法の改正による義務教育の到達目標を明確化」が、また、後者では「設置者の判断で9年制の義務教育学校を設置するための可能性やカリキュラムの区分の弾力化など、学校種間の連携・接続を改善する仕組みについて検討する」ことが、それぞれ重点行動計画に盛り込まれている(4)。これらの施策は小・中・高校カリキュラムの構成に対して大きなインパクトを及ぼすことになる。このようにわが国の義務教育改革の動きは急であり、18年度中には一定の方向づけが行われる予定である。

(2)カリキュラム改革とアーティキュレーションの視点

国外ではこうしたカリキュラム改革が80～90年代の早い時期から試みられてきた。その目標は、ひとが生涯にわたって学び続けるために必要とされる基礎的な資質や能力を育成することにある。生涯学習力の育成は各国が21世紀を展望して構想した義務教育のビジョンである。変動の激しい社会を展望し、これに柔軟に対応できるだけの学習能力を義務教育段階で身に付けさせたいと願った。これは経済発展を遂げた国のカリキュラム改革に共通した特徴である。こうして開発されたカリキュラムをみれば、生涯学習力のとらえ方に若干、差異がある。

英国や豪州は「学習スキル」の定着を目ざして、一定の学年段階で到達目標を明示して、それを測るためのアセスメント・テストを開発している。それらは、コミュニケーション能力に示されるように、各教科や領域を横断した学習能力のテストである。また、OECD(経済協力開発機構)が実施しているPISA(生徒の学習到達度調査)も、未来志向型の学力として「リテラシー」(情報を入手し、管理し、統合し、創造し、判断する能力)を掲げ、これを5つの水準に分けている。PISAはその到達度を測るためのアセスメントのプログラムである。

わが国の場合、[生きる力]の育成を目標に掲げ、その知的側面を[確かな学力]として義務教育段階での定着を目差している。しかし、その内容が到達目標化されていないために、学校現場では[新しい学力観]を引きずった形で、観点別評価の「関心・意欲・態度」をもって生涯学習の基礎とみなすきらいがある。生涯学習力の必要性は言われても、義務教育において身に付けるべきそのカリキュラムが明確でなかった。そこで、教育課程部会では「生きる力」の主要例をもとに思考力・判断力・表現力に関してカリキュラムの目標構造をイメージ図として示そうと試みられ、例えば、「文書や資料を読んだうえで、自分の考えをA4一枚(千字程度)で表現する」など、何らかの到達目標が模索されている(5)。

小中連携によるカリキュラム開発の場合、これをどう構成すれば到達目標化が可能になるのだろうか。カリキュラム研究ではこうした一貫制の問題をカリキュラム・アーティキュレーション(articulation:接続)と呼び、主として入学者選抜の在り方などで議論してきた。これまでアーティキュレーションは、学校体系において学校種別による「隙間」をどう埋めるかといった教育制度の問題として議論されており、とくに入試の問題はこの隙間を際立たせるため、その在り方をめぐって注目された。ところが、入試は本来、上級学校のカリキュラムを履修しうるか否かという学習の「準備性」の問題であるので、それはカリキュラムの構成と切り離して論じることができない。そこで、義務教育の最終的な到達

目標から下降する形で、各学年の目標を段階的に構成し設定するために、カリキュラム・アーティキュレーションの視点が必要である。その視点は、カリキュラムをどう接続し分節するかという両面性をもっている。前者がカリキュラムの一貫制を問い、後者が4-3-2制のように分節化を問題にする。つまり、カリキュラムを一貫させるためには、その分節化が避けられない。この矛盾する接続をどう行えばよいか。これがカリキュラム・アーティキュレーションをめぐる難問である。

(3)一貫制の機軸と教師文化の接続

カリキュラム・アーティキュレーションの視点から小中連携を捉え直せば、小学校高学年から中学校1・2年生までのカリキュラムをどう分節化すれば、その一貫制を確保できるかという問題に行き着く。現在の学習指導要領では、算数・数学と理科以外の目標と内容は、小学校で2年括り、中学校では1、2・3学年括りである。ということは、4-3-2制による分節が接続しやすいように見える。

しかし、中学校の場合、社会科や理科の内容は分野別に示されており、また、外国語は学年の括りが配慮事項以外に示されていない。このため、小・中のカリキュラムに一貫制をもたせようとすれば、その全てにわたって目標・内容の構成を変える必要がある。この作業は、到達目標の設定に照ら合せて行わなければならないから、学習指導要領の枠組まで変える大仕事になる。仮に、小学校英語科の導入、総合的な学習の縮小、さらに教科再編などがこれに加わると、カリキュラムの接続が容易に決着のつく問題ではないことがわかる。

このようにカリキュラムおいて小・中を接続するためにはなすべき基礎作業が多く、文科省指定の研究開発学校で実験を重ねて、実証的な資料を得る必要がある。当面できることは、現行の義務教育制度と学習指導要領の枠内で、一般校においてどのような連携が可能かを考える方が現実的である。つまり、アーティキュレーションを、指導内容と方法の機軸によって創り出すわけである。例えば、後述するようにキャリア教育を主軸としてカリキュラムの一貫制を創出する試みが挙げられる。

また、小学校高学年から教科担任制や複数担任制を導入する試みも注目される。学級担任ひとりでは児童の個人差に対応しづらいが、複数の教師の眼で見れば児童の特性をより客観的に把握できる。その担任団の中に中学校での教職経験をもつ教師が加われば、9年間を見通したカリキュラムの一貫制が生まれる可能性がある。ただし、小学校高学年の教科担任制は、中学校と同じであればよいというわけではない。専門の近い複数教科を担当する方式が小学生には馴染むと考えられる。小中の連携はまず小中の教員が合同で授業することから始めると入りやすい。

というのも、小学校と中学校の教師文化には大きな違いがあるからである。この差異は、学級担任制と教科担任制というシステムの違いに原因するが、遡れば、教員養成課程、教師のキャリア、さらにアイデンティティの違いに由来する。このため、同じ5年生の行動を見ても、その見解が、小学校教員の場合、「子どもだから…仕方がない」となるが、中学校教員の場合、「小5にもなって、これでは困る」と分かれる。

教師文化の壁を越えることが、小中の連携を進める上での大きな課題である。アーティキュレーションは実は教師の文化において必要である。カリキュラムを一貫させるには、

その根底にある子ども観や指導観を接続しなければ、成果が上がらない。従来、アーティキュレーションを議論するとき、上級学校から下級学校へ要求をおろす場合が多かった。しかし、いま議論すべき連携は、子どもの発達状況から見て、上級学校のカリキュラムがミスマッチを来しているのではないかと注文をつける形で、双方向性を求めている。小中の連携によって教師のカリキュラム観をどう調整するか。この課題がアーティキュレーションを具体化するための鍵である。

3.研究開発学校における一貫制カリキュラムの開発例とその示唆

(1)小中連携の事例から

小中の連携については、小学校高学年からの教科担任制の導入、小中にまたがる多様な区分によるカリキュラム開発など、発達段階に即したカリキュラムの改善や小中双方の教員による一貫した指導によって、児童生徒の教育に大きな効果を上げている例もみられる。小中一貫教育で教育特区に指定されている品川区の場合、18年度から4-3-2制による独自のカリキュラムを導入する。同じく、京都市も教育特区に指定され、小中間で教員の交流が活発である。また、広島県呉市においても類似の試みが行われている。その他、香川大学教育学部附属坂出幼・小・中・養護学校の場合、5-4制によるトータル・カリキュラムを提案している。これらの概要は、章末の表2－1－1(1)に抜粋して示すが、その全ては研究開発学校のホームページ上で閲覧できる(6)。

小中連携によるカリキュラムの特徴は、小学校高学年と中学1年次の接続に工夫を凝らしている点である。これは先述の中1問題に対応するためであり、呉市での実践によれば、小学5年次からみられた自尊感情の低下に一定の歯止めをかける成果を上げているという。品川区の場合、4-3-2制の中間部で、中学のカリキュラムを先取りする「早修」(acceleration)の傾向が若干、見られるが、習熟度別指導やステップアップ学習による個別指導にその特徴を窺うことができる(7)。二つのカリキュラムは4-3-2制を採って、第5～7学年のジョイント部分において個に応じた指導を充実させようと図るものである。この点で小中連携のモデルケースである。

他方、小中連携の新機軸を設定し、これを核にして一貫制を生み出そうとするカリキュラムも注目される。すなわち、京都教育大附属小・中学校はキャリア教育を、新潟大学附属幼・小・中学校は理科教育を、広島大学附属幼小・中学校は国際的コミュニケーション能力の育成を、また山形県小国町の場合は情報活用能力を、それぞれカリキュラムの核に位置づけている。これらの事例では、社会のグローバル化と情報化を見越して、英語と理数系のカリキュラムに重心をかけていて、その意味では高大との連携を強める「早修」の特徴が見て取れる。

つまり、小中連携は高大連携を視野に入れたカリキュラムの構成を目指しており、中1問題への対応策としてだけみなすことができない面がある。高等教育への進学率が過半数に達する今日、義務教育改革はわが国の国際戦略の一環をなし、このため教育的ニーズへの対応と同時に、「早修」によって発展的学習に向けて小・中・高カリキュラムの一貫制を構築しようという動きがあるとみてよい。その際、「早修」に相補的に対置して提唱される「拡充」(enrichment)の要素を、カリキュラム開発にどう生かすべきかという観点からの検討が必要である。

(2) 中高連携の事例から

中高一貫教育のカリキュラム開発については本章3節でも取り上げるので、特徴の概略を述べれば、中等教育学校、併設型、そして連携型によって、一貫制を創出するための分節化の方式が異なる。まず、中等教育学校の場合、最初に設立された宮崎県立五ヶ瀬中等教育学校のカリキュラムが原型となり、2－2－2 制による「ゆとり」教育が強調された。奈良女子大学附属中等教育学校がこれを継承し、独自のカリキュラム開発を進めているが、これについては中間報告で分析したので、表2－1－1(2)に掲載している東京大学附属中等教育学校の事例をみれば、学力検査を行わない選抜方式によって多様な生徒が入学している実態が窺える。生徒の個に応じるため前期と後期の連繋によって「無理のない」カリキュラムを構成しようと試みている。また、併設型の名古屋大学附属中・高等学校は1－2－2－1 制によるキャリア形成に、また、秋田市立御所野学院中・高等学校も進路指導に重点を置いている。

これと対照的に、全国各地で大学進学に向けた中等教育学校を設置する自治体が増えている。東京都のみならず地方の都道府県までが私立の中高一貫校に対抗する形で公立の中等教育学校を開設し始めて、学力検査の方法を工夫しながら「早修」型のカリキュラムを開発しようと図っている。もちろん、それは私立学校のそれと異なり、例えば、岡山市立岡山行楽館中・高等学校のように、選択教科を充実させた「拡充」型を採り入れている。だが、これまで表立っては掲げられなかった進学指向が解禁された格好になって、今後、中高連携のカリキュラムが益々、均一化することは避けられないだろう。

こうした趨勢のもとで本来の中高一貫教育の原点に立ち返る動きもみられる。例えば、筑波大学附属駒場中・高等学校は、教科外活動を充実させながら、異年齢構成による学習活動のメリットを引き出そうと試みている。また、スーパーサイエンス・ハイスクールの中には、高大連携によって大学早期科目履修(高校生が拡充として履修し大学入学後に単位取得する制度)を行っている学校もある。

このように、小・中・高一貫制のカリキュラムは、早修と拡充の相補的な組み合わせによって、その実質を構成しており、今後、カリキュラム評価による検証が求められている。

注

(1)『VIEW21 中学版』2005 年 Vol.3、進研ニュース、ベネッセ教育総研、6 頁。

(2) 『平成 15 年度教育課程実施状況調査』国立教育政策研究所、2005 年。

(3) 田中統治『カリキュラムの社会学的研究』東洋館出版社、1996 年、参照。

(4) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会審議経過報告(平成18年2月13日)、および文科省「教育改革のための重点行動計画」(平成 18 年 1 月 17 日)。

(5) 部会配布資料「'生きる力' の育成を目指す教育内容・目標の構造(イメージ図：改良版②)」平成 17 年 11 月 30 日。

(6) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenkyu/index.htm　なお、表1は、文部科学省初等中等教育局教育課程課『研究開発学校関係資料』平成 17 年 5 月、73 - 114 頁より抜粋した。

(7) 品川区教育委員会『品川区小中一貫教育要領』講談社、2005 年。

表2－1－1　研究開発学校における小・中・高連携によるカリキュラム開発のテーマ
表2－1－1(1)　小・中連携

平成15年度指定校(平成15年度～平成17年度指定)	
学校名	研究内容
京都教育大学附属 京都小学校 京都中学校	○研究開発課題 「9年制義務教育学校」の設立に向けた小中学校9年一貫教育システムの確立に関する研究開発 ○研究の概要 小・中学校が連携して、以下の点を中心に9年間一貫の教育課程を編成・実施する。①キャリア教育の理念の具現化に向け、「サイエンス」(算数・数学と理科を統合し、自然科学への興味関心を深める:年間114～245時間)、「ランゲージ」(国語と英語を統合し、海外でのディスカッション能力、プレゼンテーション能力を高める:年間245～315時間)、「アントレプレナー」(企業家精神を涵養する観点から、商品開発学習、プレゼンテーション学習、模擬会社を立ち上げる学習等を行う:年間35時間)といった新教科を開発する。②(a)小
新潟大学 教育人間科学部附属 幼稚園 長岡小学校 長岡中学校	○研究開発課題 創造的な知性と自然との共生の心を培う「科学的な感性、科学的なものの見方・考え方」を育む幼稚園・小学校・中学校の12年間を見通した教育課程の研究開発 ○研究の概要 科学に興味・関心をもち科学的な見方・考え方を身に付け、自ら考え、的確に判断し、行動・実践する生徒を育む科学教育の在り方を提言する。具体的には、①遊びの中で知的好奇心・探究心を育む幼稚園教育を推進し、小学校とのなめらかな科学教育の接続を図った連携カリキュラムの開発、②自然や生活とのかかわり、ものづくりや体験的な活動などを重視した小学校「自然科学科」(小1～6:年間各学年40～135時間)の新設、中学校理科の時数増加、中学校「サイエンスコース」(中1～中3:年間各学年20～130時間)の新設による、創造性
広島大学附属 三原幼稚園 三原小学校 三原中学校	○研究開発課題 幼小中一貫の教育力を生かした社会のグローバル化・高度情報化・超少子化の進展に対応する国際的コミュニケーション能力の育成を中心とした21世紀型学校カリキュラムの研究開発 ○研究の概要 ①国際交流学習とマルチメディア学習を中心とした領域「国際コミュニケーション」(仮称)(幼:年間12～20日程度、小・中:各学年とも年間70時間程度)を新設した場合の幼・小・中一貫カリキュラム及び指導方法の研究開発、②小3までの学級担任制による幼・小の連携を図った保育・教科学習の開発と小4からの教科担任制による小・中連携の教科学習の開発からなる21世紀型の保育・教科学習の研究開発、③超少子化に対応した社会性の育成等に取り組む観点から、幼・小・中の連携による「かかわり体験」「感動体験」を重視した異年齢集団に

香川大学教育学部附属 幼稚園 坂出小学校 坂出中学校 養護学校	○研究開発課題 園児・児童・生徒の生活や学びの状況に適応した教育課程を創造する観点から、教育課程及び指導方法の区切りとして「5・4制」を実施した場合の幼・小・中の接続の在り方並びに、幼・小・中一貫した教育課程、指導方法及び評価方法についての研究開発 ○研究の概要 カリキュラム及び指導方法の区切りとして「5・4制」を実施した場合の幼・小及び小・中の接続の在り方についての研究を行い、幼児児童生徒の生活や学びの状況に適応した教育課程を創造する。具体的には、①小学校6年生への選択教科導入、②「総合的な学習の時間」の一部における小6生と中1生の異学年合同学習の設定、③小学校6年と中学校1年との間の指導事項の再編、③小学校3年生からの英語科新設（年間各学年35時間）、④5歳児と小学校1、2年生に対する「集団を基盤とした生活システム・指導システム・指導方法への適応に関する調査

平成15年度延長指定校（平成15年度～平成17年度）

学校名	研究内容
広島県呉市立 五番町小学校 二河小学校 二河中学校	○研究開発課題 豊かな人間性と自立心の育成を目指し、児童生徒の発達段階に即した小中学校を一貫した教育課程・指導方法及び研究システム・評価の開発 ○研究の概要 豊かな人間性と自立心の育成を目指し、児童生徒の発達段階に即した小中学校を一貫した教育課程・指導方法及び研究システム・評価の開発を行う。児童生徒の発達段階に即して義務教育9年間を前期（第1～4学年）、中期（第5～7学年）、後期（第8、9学年）の3つに区分する。また、前年度まで取り組んできた国語、算数・数学、中期選択教科、英会話の時間等に焦点を絞り、前期・中期・後期ごとの重点化を図った教育課程と指導方法の開発を継続して行うことを通して自ら学び考える力を養い、生きる力の基礎となる学力の確実な定着を図る。生き方

平成16年度延長指定校（平成16年度～平成18年度）

学校名	研究内容
山形県小国町立 小国小学校 白沼小学校 伊佐領小学校 玉川小学校 玉川小学校足中分校 小玉川小学校 沖庭小学校 北部小学校 小国中学校 白沼中学校 叶水中学校 玉川中学校 小玉川中学校 北部中学校 山形県立小国高等学校	○研究開発課題 地域が一体となって取り組む連携型中高一貫教育を中心とした小中高連携教育の研究　―新たな必修教科の「国際・情報」を核とした国際人育成の研究― ○研究の概要 地域においてしっかりした自分たちの立つべき足場を持ちながらも、国際化する社会に対応しつつ、情報活用能力に長けた人間を育てるため、小中学校に特設必修教科「国際・情報」を、高校には「英会話」「パソコン」などの学校設定科目を多く特設し、コンピュータの活用と英語教育との融合を図った教科を中心に据えた教育課程を研究開発する。また、習得した英語力を実践する場や地域と一体となった教育活動を推進し、よりよく自分を表現しようとする意欲を育てる。

平成17年度新規指定校（平成17年度～平成19年度）	
学校名	研究内容
お茶の水女子大学 附属中学校 附属小学校 附属幼稚園	○研究開発課題 幼・小・中12年間の学びの適時性と連続性を考えた連携型一貫カリキュラムの研究開発 ○研究の概要 幼・小・中12年間の子どもの成長と発達の実態に即したカリキュラム及び指導方法等を「学びの適時性と連続性」と「変化する社会を主体的に生きる力」の育成の観点から検討するため、教科・領域の枠組みを変更し、カリキュラムの区切りを弾力化した場合の幼・小・中の接続の在り方及び一貫した指導と評価について研究開発を行う。具体的には、脳科学や認知・発達の研究成果を積極的に活用しながら、幼稚園・小学校では教科・領域の内容を見直し、中学校では、道徳・特別活動・総合的な学習の時間を統合して「教科・総合」の2領域によるカリキュラ
東京都品川区立 第二日野小学校 日野中学校	○研究開発課題 小中学校9年間の一貫した系統的な教育課程や指導方法、研究システム及び評価に関する研究開発 ○研究の概要 小・中学校9年間の一貫した系統的な教育課程や指導方法等の研究開発を行う。具体的には、①4－3－2年のまとまりによる9年間一貫した各教科カリキュラム、②新しい学習として開設する「英語科」（全学年、週1～4時間程度）、「市民科」（全学年、週2～3時間）、「ステップアップ学習」（小5～中3、週2～6時間）のカリキュラム、③習熟度別学習や小学校5年生からの教科担任制、小・中学校の教員が連携した協力教授の在り方、④学校運営組織の一体化に関する研究開発（2校合同による研究組織、校務分掌組織、各種委員会組織、PTA組

表2－1－1(2)　中・高連携

平成15年度指定校（平成15年度～平成17年度指定）	
学校名	研究内容
広島大学附属 福山中学校 福山高等学校	○研究開発課題 中学校・高等学校を通して科学的思考力の育成を図る教育課程の研究 ○研究の概要 科学的思考力や独創性などの能力を培うための科学教育プログラムを設置し、中学校・高等学校を通して科学的思考力の育成を図る教育課程の研究開発を行う。具体的には、①高等学校1年生に新教科として科学教育プログラム「サイエンスA」（2単位）を新設（広島大学との連携により高度な科学教育を実践する「サイエンスA-Ⅰ」、科学と芸術を総合した「サイエンスA-Ⅱ」の2科目から構成）するとともに、②中学校・高等学校普通科の各教科において、体系的な科学教育「サイエンスB」を新設（各教科の単元・題材を「科学的な思考力の伸長」という視点から組み合わせ科学教育プログラムとして構造化する）する。さらに、③中学校第2学年に、科学教育プログラム「サイエンスC」（70時間）を新設（「環境」をキーワードとした多面的な視点から自然観察や実験を行う）する。なお、研究開発にあたっては、広島大学各学部の教官を中心に構成する運営指導委員会を設け、高大連携による研究実践を行う。

平成15年度延長指定校（平成15年度～平成17年度）	
学校名	研究内容
名古屋大学教育学部 附属中学校 附属高等学校	○研究開発課題 「高大の連携」を生かした「青年期のキャリア形成」に資する教育課程の研究開発 ―総合的学習の発展を軸とした併設型中高一貫カリキュラムの ○研究の概要 大学と連携した併設型「中高一貫カリキュラム」（1－2－2－1制）の実践研究（総合人間科・ソーシャルライフ・選択プロジェクト・新教科群など）の成果をふまえて、発展的な「中高一貫カリキュラム」のあり方についての研究開発を行う。また、同一キャンパスにある総合大学の各研究科と連携し、文理融合の「21世紀型教養」を育むことにつながる、新しい教科・科目構成をはじめとするカリキュラムデザインについて研究し、21世紀の新しい中等教育のあり方を提案する。
東京大学教育学部 附属中等教育学校	○研究開発課題 中等教育学校において、多様な生徒の実態に対応しながら、その教育内容の一貫性、継続性を深め、前期課程と後期課程との教育の連繋を図る柔軟な教育課程の研究開発 ○研究の概要 学力検査を行わない選抜によって中等教育学校移行以前には見られなかった低学力者も入学してくるという現実に対処すべく、「5つの力（ことばの力、論理の力、身体・表現の力、情報の力、関係の力）を指標として、教科、科目の内容の精選や、既存教科の発達段階に応じた系統的再構築（新教科「科学・技術」「健康・生活」を必修教科として設定）などに取組み、生徒の個に対応し、前期と後期の連繋に無理のない教育課程を編成・実施する。
秋田県秋田市立 御所野学院中学校 御所野学院高等学校	○研究開発課題 併設型中高一貫校の特質を踏まえた、中学校・高等学校間の教育内容の一貫性・継続性を深める教育課程の研究開発 ―6年間を見通した進路指導を核として― ○研究の概要 6年間を見通した、進路指導を核として教育課程の開発を行う。そのために、6年間の「学び」の見通しをもち、基礎・基本の定着を図る「基礎期」（中1、中2）、生徒の興味や関心及び習熟度や進路希望に対応した選択学習を中心に個性を探る「自己探求期」（中3、高1）、進路実現のための細分化された科目を専門的に深く学びながら個性を確立する「個性伸長期」（高2、高3）の3つに区分し、目指す生徒像の実現を図る。進路指導全体計画を作成し、進路指導と関連させながら、教育内容、教育計画を立案することを教育課程編成の基本方針とする。中高の教育課程編成において、一貫性のある独自のカリキュラムづくりを行い、実践・検証する。特に、表現科、郷土学、各教科カリキュラム、及びこれらの関連性を明らかにするとともに、それらを有機的につなげることによって個性伸長が図られ、自己実現に結び付く「生き方指導を中心とした進路指導」に資することを実証する。
岡山県岡山市立 岡山後楽館中学校 岡山後楽館高等学校	○研究開発課題 よりよく選択する能力と態度の育成を通して、自己実現をめざす併設型中高一貫教育校における教育課程の研究開発 ○研究の概要 中高一貫教育では興味・関心の多様性や習熟度の差異が一層拡大すると考えられる。こうした生徒が幅広い選択機会を十分に活用して自己実現をめざすため、「よりよく選択する能力と態度」の育成が重要である。そこで「選択」と「一貫性」という2つの異なる発想の利点を生かした特色ある教育課程を編成する。具体的には①意欲的な中学3年生が選択教科として高校科目を受けた場合（資格英語A・B・C、中国語Ⅰ、ハングルⅠなど）や②選択の範囲を越えて必修教科として高校の数学A、OCⅠを受けた場合の進学後の履修免除や単位認定を可能としたり、習熟度が不十分な高校1年生が基礎基本を特化した科目（英語Ⅰと選択必履修）を履修したりできる教育課程の在り方について引き続き研究を行う。また、③中学校の新設教科「英会話」と高校「OC」との体系化、④「総合的な学習の時間」の体系化と各教科との連携、等について研究し、併設型中高一貫教育校の教育課程について本校としての提言を行う。

大分県立 安心院高等学校 大分県院内町立 院内中学校 大分県安心院町立 安心院中学校 深見中学校 津房中学校	○研究開発課題 連携型中高一貫教育による学力の向上と進路指導の充実を図る教育課程の創造 ―地域から21世紀に向けた人づくりへの挑戦― ○研究の概要 前年度までの研究開発の成果と課題を踏まえて、「中高の効率的な連携を図る教育課程編成・実施の工夫」を視点として、教育課程の基準の特例や中高の効率的な連携を図る中高教員・生徒の交流のあり方等を柱としたA～Fの研究を行う。 A 教育課程の基準の特例の基本的考え方の提示 B 中高の相互乗り入れによる新教科・科目「BSタイム数学・英語」の開発・実践（継続研究） C 連携中学校共通の選択教科の開設 D 生徒のガイダンス用シラバスの作成（継続研究） E 連携中学校の「横の連携」を図る評価工夫 ○連携校評価計画の作成 ○チャレンジテスト（連携中学校合同テスト）の作成と活用の工夫 F 連携型中高一貫教育のカリキュラム評価

2.2　小・中・高一貫のカリキュラム開発研究の動向と展望
－国際的動向にみる日本的特質とその展望－

木村（飯田）範子（人間総合科学研究科）

1．本稿の課題

本稿は、国際的なカリキュラム開発に関わる研究動向にみる日本的特質とその展望を明らかにすることを通して、小・中・高一貫のカリキュラム開発研究の動向と展望を考察するものである。

一貫教育のカリキュラム開発に関する研究は、カリキュラム内容に関する研究であっても、その制度や教育システム、組織、文化によって、そのカリキュラム内容の意味づけや内容それ自体が異なる。また、各教科で教えられる内容は、その教育的意義に基づき、社会的・歴史的条件、人間学的条件、専門科学的条件、方法的条件のそれぞれの影響のもとに、教授内容の構造が決定されるという教科の教授構造の原理にもそのことをうかがうことができる。それゆえに、きわめて多元的な要因がカリキュラム開発に関わっているだけに、研究上の一貫問題は、それらの要因の関係のもとに構築されているために一層、複雑であるといってもよい。

本来、小・中・高一貫教育を論ずるには、その上の教育である高等教育との関わりをも考慮する必要が必然的に出てくる。しかしながら、わが国の場合、欧米の国々と比べると、６－３－３制の単線型学校制度の上に、上構型としての教育制度上の特徴を有することが特質であり、必ずしも、高等教育と中等教育の体系制は十分でない点を指摘できる。

６－３－３制は、単なる単線型の形態制度というだけなく、基本的に下の学校が上の学校の基礎となって接続しているという点に重要な特質がある（三羽光彦，1998）ことが従来から、明らかにされてきている。そのことは、中等教育については、中等教育を高等教育との関係性において「完成教育」とするか、「高等教育への準備教育」とするかによって、カリキュラムには違いが出てくると同時に、また、中学校という枠でみた場合には、「義務教育の完成」としてみるか、「前期中等教育」としてみるかによって、「義務教育としての一貫」の原理と「中等教育として一貫」の原理のそれぞれのカリキュラム構成原理上の混迷が見られるのである。これらの不整合への考慮は、一貫教育のカリキュラムを考える場合には、我が国の考察にあたっては重要な視点であり、これからの方向を展望するにあたっても、特殊日本的な条件を生かしつつも国際的に通用する一貫教育への展望が築かれなければならないだろう。

それらの課題意識のもとに、本稿では、まず、欧米先進諸国にみる国際的研究動向を明らかにすることによって、一貫カリキュラム開発研究に関わる諸要因の研究動向を明らかにしたい。その上にたって、日本的カリキュラム開発の特質を位置づけ、現在の一貫カリキュラム開発研究の動向と今後の展望を明らかにしたいと考える。

２．欧米先進諸国の事例にみる一貫研究に関わる諸要因の動向

（１）高等教育と密接な接続を有する中等教育
－制度上の一貫制の様態とその変質－

わが国と比べると、下降型学校制度を伝統とする欧米先進諸国の場合には、複線型の学校制度を有し、高等教育への準備教育のもとにその下の学校のカリキュラム内容が規定される状況が一般的である。

たとえば、エリート文化形成としての一貫教育の事例として、このような伝統を有するのが、イギリスのパブリック・スクールである。イギリスのパブリック・スクールの場合には、大学準備教育としての「シックス・フォーム」を含み、高等教育機関との緊密な接続関係のもとに、一貫教育が行われているのが特徴である。それゆえに、寄宿舎制やハウス制など高等教育までの一貫したその学校独自の伝統的な学校文化の形成もその特徴とすることができる構造を持つことができたといえよう。

しかしながら、最近の状況では、特権制の回避のもと、高等教育との接続関係は、従来ほど緊密でなくなってきているという。

このように、複線型の学校教育制度は、その後の職業教育とも緊密な関係をもって、カリキュラム構成も考えられているのが特徴である。その一方で、ヨーロッパ諸国では、産業構造の変化等により、こうした伝統的・特権的な学校教育制度の見直しが行われつつありる状況も指摘できる。

（２）教育の大衆化路線における施策
①ドロップアウト対策としての一貫教育
－アメリカのキャリア・アカデミーの事例－

また、アメリカでは、多様な子どもたちのさまざまな状況に応じる教育上の工夫が行われてきている。具体的には、アカデミックなものと職業的なものということになるが、職業的な教育の場合に、多くのドロップアウト等の深刻な状況が従来から問題化していた。それに加え、全米的な動向として顕著に見られるようになったのが、総合性ハイスクールにおける職業教育の削減である。

そのための対策として、中等教育レベルのさまざまな工夫がなされている。その一つの例としてあげられるのが、キャリア・アカデミーである。

キャリア・アカデミーは、企業との連携のもとに、雇用とともに大学進学にむけた準備教育というアカデミックな教育との統合を強調した職業教育である。1969 年にフィラデルフィアのドロップアウト対策として行われ、カリフォルニアでは 80 年代～90 年代にかけて普及していったものであり、多くの場合、学校内学校として総合性ハイスクール内に敷設されることが多く、運営はアカデミック教科と職業関連教科からなる教師チームによって行われる。（西美江　2004）

キャリア・アカデミーでは、大学進学要件を満たしつつアカデミックな教科学習を提供し、産業についての幅広い理解を与え、かつ、さまざまな仕事にふれさせることを通して、生徒の学習の動機づけを促し、より高度で専門的な中等後教育に進ませることが企図されている。（Stern,D.　2000）

このプログラムは、都市部に多い恵まれない子どもたちの教育と雇用の機会を改善することを意図し、特に、移民の多い地区において、とりわけ発展した（西美江　2004）という、アメリカの独自の地域的事情は存在する。しかしながら、この事例が、企業との連携のもとにカリキュラム開発を学校が行い、また、高度な専門性教育としての中等後教育への確かな道筋を用意していることは、多くの子どもたちの学習意欲の喚起につながって、よりよい社会の実現に寄与している効果は重要であろう。

②ヒューマニスティック・カリキュラム振興の動向

大衆化路線の施策の第二が、教育の個別性を重視したヒューマニスティック・カリキュラムの振興である。

ヒューマニスティック・カリキュラムは、原初はデューイ（Dewey,J.）により、教育を経験の再構成とみる経験主義の教育思想にもとづく経験カリキュラムにさかのぼることができる。その影響は、今日、オープン・エデュケーションやヒューマニスティック・エデュケーションとして、展開されている（長谷川栄，2001）カリキュラムである。

ヒューマニスティック・エデュケーションとは、マズロウ（Maslow,A.H.）の自己実現過程やロジャーズ（Rogers,C.R.）の十分に機能しつつある人格の理論を教育現場で実践したもので、知識が強調されるフォーマル・エデュケーションに対して、体験的学習等のプログラムやワーク・ショップの形で展開されることを特徴とする。特に最近では、教育におけるデス・エデュケーション等、医学領域との接点の中で展開される授業事例なども多く存在する。

また、このカリキュラムは、個別の人間性を重視する点でアカデミックな教科学習だけでは、包摂できない部分の教育を担い、人間性を中心とした共通理解の教育にも役立っている。特に、価値の多元化に関する共通認識の土壌を形成することにも何らかの意義を果たそうしているところに今日的動向を指摘できる。

③共通性の保持の動向

－カリキュラム構成原理における機能としての共通性と内容としての共通性－

各教科のカリキュラム構成原理について、ここではドイツ連邦共和国の基礎学校における「諸教科接続的活動（Fächerverbindender Unterricht）」の事例とイギリスのナショナルカリキュラムにおける‘Personal,Social and Health Education’（以下、「PSHE 」）導入の事例を取り上げる。

まず、ドイツの「諸教科接続的活動」の事例では、原田（原田信之，2005）によれば、次の二点が大きな特徴であるという。①従来より一般的であった各教科の体系による「教科別編成」の形式から、子どもの発達段階を考慮した教科間の横の連携を重視する「学年別編成」の形式へ構成構造の転換を実現させたこと、②ドイツの初等教育の学習指導要領において、第二次世界大戦後はじめて「諸教科を接続するテーマ」が公的カリキュラムに本格的に位置づけられ、教育内容の基準として具体的に示されたこと、である。

これらは、また、かつての合科学習と比べると、下記のような特徴があるという。①指導計画の重視にも現れているように、教授・学習過程をより合目的で可視的な活動として

とらえようとしていること、②公的カリキュラムにおいて一定程度の教科知の結合を示していること、③コンピテンス形成、さらには各教科の独自な資質と教科間で共通する資質が再構成・再分配されてきているように、資質形成の意図を持つこと。

これらにみられる特徴は、児童生徒に全体的な関連性を把握される授業が、単に、各教師の個人的資質にゆだねられてしまうのではなく、各教科との関連性を明確にすることによって、カリキュラムという内容上において、さらには、コンピテンス概念によるような児童生徒が環境に相互に関わる能力という機能上において、一定程度、共通性を確立していることである。

第二の事例が、イギリスのナショナルカリキュラムにおける「PSE」から「PSHE」の導入である。周知のように、「PSE（Personal,Social Education）」は、1989 年ナショナルカリキュラムのクロスカリキュラ領域として制定され、「PSHE」は、その後 1999 年に改訂されたものである。

「PSE」から「PSHE」への流れは、児童生徒の人格的・社会的問題の領域の学校教育におけるナショナルカリキュラムへの導入過程の歴史でもある。これらの領域を学校教育において扱う必要が認識されたのは 1970 年代以降であるが、カリキュラム化までの歴史においては、実にさまざまな経緯を示してきている。

「PSE」導入期においては、学校教育において、その必要性は認識されながらも、教科学習、特に数学・理科・英語の重視の動向の中で必ずしも、こうした人格的・社会的学習の位置づけは高くなく、一時期、外郭団体によりそのカリキュラム化が模索された時期も有する（Mclaughlin & Byers, 2001）。その後、Calouste Gulbekian 財団による PASSPORT プロジェクトのとりくみにより、学校教育全体で取り組むホール・エデュケーションの思想のもとで、ようやく重要な位置づけが与えられることになる。ここで、キーステージごとに８つの観点、すなわち「1.自分自身に気づく、肯定的自尊感情と自己信頼の発達」「2.健康的生活様式の発展」「3.安全の保持」「4.効果的で満足できる人間関係の発達」「5.人々の差異の尊重」「6.自立の責任の発達」「7.社会の一員としての行動的役割」「8.能力の最大限の発揮」についてそれぞれに「スキル」、「知識・理解」、「態度・価値」達成目標が明示されることとなったのである。それらを核として、1999 年に健康教育の部分が加わり、「PSHE」が実施されることとなった。

現在、「PSHE」は、キーステージ 1・2 では「1.自身と責任感の発達、能力の最大限の発揮」「2.市民としての活動的役割の準備」「3.健康で安全な生活様式の形成」「4.人々の良好な関係の発達、差異の尊重」「5.学習機会の範囲」の５つの内容が、キーステージ 3・4 では、2.の内容をのぞいた４つの内容について、「知識、技術・理解」として示されている。（QCA, 1999）

これらにおいて、特徴的なのは、これらの内容が、法的な拘束力は持たないが、学校教育において教えることが望ましいとされていることである。そのための年間指導計画も教育局によって作成され、教育水準局の評価対象となっているなど、共通性の保持のために、一定の水準を保つための施策が施されている実情にある。

以上のドイツやイギリスの事例に見られるのは、学校教育の中で全体的な取り組みが必要で、児童生徒にトータルな認識を育成しなくてはならないな部分について、共通なカリキュラムという認識のもとに明文化されてきているということである。こうした人格的・

社会的価値形成に関わる教育のカリキュラム化の動向に、児童生徒の認識の共通性の保持を国家的な課題としている動向の一面を伺うことができるのである。

3．日本的特質とその展望

（1）アーティキュレーション研究として発展

わが国においては、先に述べた欧米の事例に比べると、これまで高等教育とのつながりから見た接続の視点が弱かったために、必ずしも高等教育との関連から見た特色ある体系化ははかりにくかった。そのため、欧米において、主として高等教育におけるアーティキュレーション研究として発展した内容が、わが国では主として、初等教育から中等教育への教育のコーディネーションの問題として研究が集中してきた。

現在のわが国の教育界改革動向に鑑みれば、画一化したカリキュラムに対して、「各学校の創意工夫に基づく」カリキュラムづくりにつなげるための新しい教師文化の構築につながる研究の方向として、生かされつつある。具体的には、学級担任制を柱とする初等教育と教科担任制を柱とする中等教育における教師の文化差の克服ということであり、それらは、初等と中等の合同委員会の開催や、小学校高学年における一部、教科担任制の導入、入試制度改革など、双方のコミュニケーションを円滑にする施策が施されている。

しかしながら、これらの研究は、あくまで条件整備の構築にとどまり、現状では、カリキュラムの内容論とつながった議論として展開されていない問題状況を指摘できる。

（2）大衆化施策の動向

わが国でも先の欧米の事例と同じく、高等教育の大衆化に伴い、中等教育以降の多様化政策が推し進められている。その中で、アメリカのキャリア・アカデミーの事例などは、わが国の高等学校における「総合学科」の取り組みに見られるところであるし、ヒューマニスティック・カリキュラムの動向は、正規のカリキュラムとは別に、短期のプログラムとして、学校教育に導入され始めている。これらの短期プログラムと正規のカリキュラムとの連携等、カリキュラム上の動きについては、今後の検討をまたなくてはならない。

また、統合的な領域のカリキュラム編成については、わが国でも「総合的な学習の時間」としてすすめられつつあるが、内容上も機能上も共通化がはかられつつある欧米の動向より見るとき、より一層、他の学習領域の関連性や差異化を意識したカリキュラム構成がはかられなければならいといえるだろう。

（3）連携型にみる地域社会重視とそのジレンマ

昨今の公立校の連携型にみる一貫教育の動向は、ひとつに、地域・社会回復型という側面も重視されてきている。学校が地域社会、郷土の特質をふまえた特色ある存在として再生しようという方向である。

海外の事例や一部の私学の事例では、一貫教育は一つの閉じた文化の形成に有効性を持ち、一貫教育によって、最終的な教育理念が生かさせるような構造となっていた。

わが国の近代化の過程では、学校を必ずしも閉じた「地域社会」ではなく、閉じた「地域社会」から児童生徒を解放するものとして発展してきた歴史をもつ。その一方で、学校は生活も含めた独自の一体感をもつものとして独自の学校文化を形成し、閉じた「地域社

会」に変わる文化圏を形成してきた。

そのような中で、「少子化」による学校の統廃合がすすむ都市では、小中学校の「学校選択制」による公立学校の弾力化策も行われている。これら学校選択制の問題は、学校が「地域の文化的中心であり、精神的結合の基礎」ととらえられるとき、その基礎となるわれわれの生きる「地域社会」像が閉鎖型でとらえるか、開放型でとらえるかによって、違いがでてくる（葉養，1997）という。

これらの指摘をふまえるならば、現在の公立校の連携型にみる地域・社会回復型ともいうべき一貫教育にみる「地域社会」とは、何かという問題が残されていよう。人々の認識に寄り添う開かれた文化圏のありようが模索されなければならない。

以上に見るように、一貫教育のカリキュラム開発にあたっては、文化的な要因とともに多様な要因が考慮されなければならず、その中での日本独自のあり様が今後も模索され続けなければならないといえるだろう。

参考・引用文献

・三羽光彦，六・三・三制の成立，法律文化社，1998 年

・西美江，米国カリフォルニア州における中等職業教育－カリキュラム開発に関わる諸機関の関与と連携を中心に－，産業教育学研究，第 34 巻第 2 号，日本産業教育学会，2004 年，pp.1-8

・長谷川榮，経験カリキュラム，現代カリキュラム研究事典，日本カリキュラム学会編，ぎょうせい，2001 年，pp.20-21

・Stern,D..et al.（2000）,Career Academies:Buiding for Reconstructing Amerikan High Schools,Career Academy Support Network, pp.6-7

・原田信之，90 年代ドイツ連邦共和国における基礎学校のカリキュラム改革－バーデンヴェルテンベルク州の「事実教授」と「諸教科接続的授業」を中心に－，岐阜大学教育学部研究報告（人文科学），第 53 巻第 2 号，2005 年，pp.193-212

・柴沼晶子・新井浅浩編著，現代英国の宗教教育と人格教育(PSE)，東信堂，2001 年

・Mclaughlin,C. and Byers, R. (2001)Personal and Social Development for All, London:David Fulton Publishers

・QCA(1999) ,The National Curriculum for England :non-statutory framworks for personal, social and health education and citizenship at key stages 1and2; 3and4

・葉養正明，少子化時代の学校と地域－都市学校政策の動向と課題－，都市問題，第 88 巻第 3 号，1997 年

2.3　中高一貫制カリキュラム開発の課題に関する一考察

安藤　福光（人間総合科学研究科院生）
田中　統治　　（人間総合科学研究科）

1.はじめに

本稿の目的は、小中高一貫制カリキュラム開発の課題を明らかにするために、中高一貫校におけるカリキュラム開発の実践を検討することである。

小中高一貫教育の実践は少数である。少数の実践のほとんどを私立学校が占めており、公立学校による実践は少ない。そのため、近年の一貫教育に関する実践と研究は小中一貫教育と中高一貫教育とに分けられて行われている。そして、その実践および研究の方向性に差異が散見される。この差異は各学校種間に存在する問題をそれぞれ反映している。小中一貫教育の目的は、中学校入学後にはじまる不適応の問題をいかに解決するかにあり、中学校のカリキュラムや教科担任制を小学校に導入する。一方、中高一貫教育は高校入試の廃止、およびそれで生じた「ゆとり」を活用して中等教育卒業後の進路保障、とくに大学進学準備を目的とする。その結果、小中一貫では高校との接続について、中高一貫では小学校からの接続について検討されることは少ない。

しかしながら、小中高のカリキュラムを一貫したものにするためには、小中高で目指す目的を共通にしなければならない。すなわち、12年間でどのような人間を育成するのかという共通認識のもと、そのカリキュラムの構成を各教員が理解した上で、カリキュラム開発を行うことである。小中高一貫制カリキュラムを開発するとき、さきに挙げた問題を解決しなければ、カリキュラムの一貫制が学校段階間の接続部分、つまり小学校高学年と中学校1年、中学校3年と高校1年部分のカリキュラム開発に関心が集中する恐れがある。一貫制カリキュラムは学校年限全体にわたるものであるから、接続部分のカリキュラムを工夫しただけでは一貫したものとはならないだろう。

このような問題意識のもと、本稿ではつぎの研究課題を設定した。第一に、筆者らは前回の報告書で[1]、国立大学附属学校の事例を対象としたため、公立学校に関する課題を扱うことができなかった。そこで今回は公立中高一貫校の事例を検討し、その課題を明らかにする。第二に、一貫制カリキュラムの問題は、接続部分だけの問題のみにとどまらないことを明らかにするために、カリキュラム・アーティキュレーションの視点から事例校のカリキュラムの特徴を検討する。その検討から得られた結果と前回の報告書で指摘した課題を踏まえ、小中高一貫制カリキュラム開発のための課題を提示する。

本科研の研究テーマは『小・中・高一貫制にもとづく教科・教科外のカリキュラム開発研究』である。近年、小中一貫教育の実践が開始され始めたが、それに比べて中高一貫教育の実践成果の蓄積が多くなされている。そこで、小中高一貫のカリキュラム開発の課題を考えるために、中高一貫校におけるカリキュラム開発を事例として検討する。なお、本稿で検討した事例校は公立の併設型中高一貫校と中等教育学校である。

2．滋賀県立守山中・高等学校（併設型中高一貫校）のカリキュラム

滋賀県立守山中・高等学校（以下、守山校と略記）は併設型中高一貫校である。平成15年４月、県立守山高等学校の附属中学校として県立守山中学校が開校したのと同時に中高一貫校としてスタートした。守山校では６年間のカリキュラムを２年ずつに分節化する２－２－２制を採用し、中学校３年次に高校１年次の学習内容を導入している。以下は２－２－２制の概要である。

・中学１年・２年
　「個にめざめる」：基礎基本の徹底
・中学３年・高校１年
　「個を見つめる」：幅広い学力の育成
・高校２年・３年
　「個をのばす」：興味・関心、進路希望に応じた発展的な学力の育成

当初、守山校は進学校を志向し、大学受験に特化したカリキュラムを開発していた。けれども、中高一貫校第一期生の実態は、学力が低下しているのではなく、学習意欲の低下が顕著であった。また、入学説明会の際に保護者から大学への進学、ゆとりある生活、障害児の入学など様々な要望が出された。そこで、生徒の学習意欲を喚起し、保護者の多様な要望に応えるため、「特色ある教科」、「人間探求学」といった現行のカリキュラムを開発した。

「特色ある教科」として設定されている「ディベート」、「サイエンス」、そして「ソーシャルスタディ」は中高一貫校の教育課程上の特例を活用して開発された。その概要は表１の通りである。この「特色ある教科」は、先述したカリキュラムの分節化とは対応していない。これが２－２－２制とどのように関連しているのかについては明らかでない。

表１　「特色ある教科」の概要

教科名	対象学年	目的
ディベート	全学年	表現する力、聴く力の育成が目的で、最終的には英語でディベート活動ができることを目的としている。「特色ある教科」の核となる学習。
サイエンス	中学生	実験、観察、ならびに演習を通して、科学的なものの見方、抽象的な思考力の育成を目的とする。
ソーシャルスタディ	中３・高１	現代社会の様々な問題に取り組み、社会と自分との関わりを考え、社会認識能力を育成する。ディベート活動を積極的に活用して学習をすすめる。

「人間探求学」とは「総合的な学習の時間」に行われる学習活動の呼称である。その目的は、「学校や家庭のなかでの自分を見つめることから始め、人間の生き方や在り方を広く深く考える人間探求の学びを進める。その学びを通して、課題を見つけ、自ら学び、自ら考える力を育てる」ことにある。具体的なテーマとして、中１：「友と私」、「家族と私」、

中２：「地域と私」、中３：「世界と私」、高１：「私と社会」、高２：「私と学び」、高３：「人間とは」が挙げられる。

このように守山校では、「ディベート」、「人間探求学」を６年間のカリキュラムの柱として開発する。これらは生徒、保護者のニーズに応える形で開発されたものであり、公立学校でのカリキュラム開発の特徴である。

３．千代田区立九段中等教育学校での一貫制カリキュラムの構想

千代田区立九段中等教育学校（以下、九段校）は平成18年４月に開校される新設校で、全日制、単位制普通科の学校である（後期課程）。都立九段高校を区立高校として移管し、既存の区立九段中と統合して中等教育学校となる。また、構造改革特区制度を活用しており、留学認定単位数の増加、特別教員免許状の授与権の委譲、教職員の定年の延長、および土曜日の活用を可能とした。九段校でのカリキュラムの分節化も守山校と同様２－２－２制であり、前期課程で高等学校の内容を扱う。目標は以下のように設定している。

・１・２年生
「基礎学力養成期」：学習習慣の確立
・３・４年生
「充実期」：進路意識の啓発
・５・６年生
「発展期」：進路の実現：国公立大学、難関私立大学進学に対応した科目の開講

この目標設定から、九段校では進学校志向が示唆される。そのため、表２に示すように前期課程では国・社・数・理・英の授業時数が増加されている。

表２　九段中等教育学校前期課程の年間授業時数

	国語	社会	数学	理科	英語
標準時数	350	295	315	290	315
九段校	420	350	420	315	490
増加時数	70	55	105	25	175

とりわけ「英語」の授業時数が多いことが九段校のカリキュラムの特徴である。つまり、１年生から３年生まで行われる「イングリッシュ・アクティビティーズ」が週１時間、２・３年では英語の授業時数が週４時間（１年は週３時間）も確保されている。九段校では国際社会で活躍する人間の育成という「キャリア教育」を目的にしており、英語教育に重点をおく。海外の学校との短期交換留学プログラムも用意する。「総合的な学習の時間」は「キャリア教育」の時間の一部とされ、官公庁、在外公館、そして企業から講師を招待し、ディスカッション活動を積極的に展開するという。

「土曜スタディ」とは構造改革特区制度によって活用される時間であり、必修の授業が予定されている。それ以外にも基礎養成講座、資格取得講座をはじめとする多種多様な講

座を開設したり、学力テストを実施したりすることで、生徒の希望進路の実現を目指している。

九段校は、大学受験に対応した６年間のカリキュラムを開発している。これは前期課程の授業時数の増加にあらわれる。また後期課程は単位制である。前期課程で基礎・基本を獲得し、後期課程では、それをもとに自分の希望進路に応じた学習を行えるよう、カリキュラムが開発されている点に特徴がある。

４．まとめ

本稿のまとめとして、一貫制カリキュラムを開発するための課題を以下に提示する。

（１）地域の教育要求を反映させたカリキュラム開発の課題

現在、増加しつつある一貫校は各地方自治体によって設置される公立学校である。このため、学校の教育目的やカリキュラムに対して、保護者のみならず地域住民の期待、関心が集中しやすい。その期待や関心は学校に対する教育要求（ニーズ）として学校に求められる。併設型の事例では、入学説明会で大学への進学、ゆとりある学校生活、そして障害を抱える生徒の入学など様々なニーズが学校に対して出された。このニーズを学校のカリキュラムに多少なりとも反映させる必要があるだろう。そのための方策が次の課題として挙げた教育課程上の特例を活用したカリキュラム開発を推進することである。

（２）特例を活用したカリキュラム開発とカリキュラム・アーティキュレーションの課題

中高一貫校の教育課程には特例が設定されている[2]。事例校では、中学校と高等学校のカリキュラムを再編し、中学校で高等学校の内容を先取りする。また「特色ある教科」、「イングリッシュ・アクティビティーズ」などもこの特例を活用している。このように、特例の活用方法に各学校のカリキュラムの特色があらわれるため、一貫制カリキュラムの開発では重要となる。

この際、カリキュラム・アーティキュレーションの視点が必要である。カリキュラム・アーティキュレーションは、６年間のカリキュラムをいかに構想するかという接続の視点と、６年間のカリキュラムを２－２－２などに区切る分節化の視点をもつ。そのため、全体のカリキュラムに対する各分節の位置づけを明確にできる。その結果、教科単元の再編を促進する[3]。しかしながら、両校ともに２－２－２制の分節化を採用した理由は鮮明ではなかった。たとえば、「サイエンス」、「イングリッシュ・アクティビティーズ」は３年を一括りにしており、２－２－２制と３－３制を併用する。２－２－２制を採用するのであれば、それに即する形でカリキュラムを開発する必要がある。

以上の２点が本稿によって導き出された一貫制カリキュラムの開発に関する課題である。筆者らは前回の報告書の中で、（１）カリキュラム開発の統括組織の必要性、（２）生徒の６年間にわたる発達状況を視野に入れたカリキュラムの構想、（３）研究者との共同研究によるカリキュラム開発、そして（４）教師文化の差異とその克服、の４点を課題として提示した。異校種間の教員集団による一貫制カリキュラムの開発を行う際には、これらの問題点を克服しなければならない。

5．　参考資料

・滋賀県立守山中学校『平成１７年度学校案内』
・滋賀県立守山中学・高等学校『全国中高一貫教育研究大会　併設型中高一貫教育校の創設と課題』　第４回全国中高一貫教育研究大会当日配布資料　平成 17 年２月
・滋賀県立守山中学校ホームページ　http://www.moriyama-j.shiga-ec.ed.jp/
・滋賀県立守山高等学校ホームページ　http://www.moriyama-h.shiga-ec.ed.jp/
・全国中高一貫教育研究大会『第４回全国中高一貫教育研究大会要旨集』平成 17 年２月
・千代田区立九段中等教育学校『学校案内』平成１７年
・同上『中高一貫教育校の創設と課題』　第４回全国中高一貫教育研究大会当日配布資料　平成 17 年２月
・同上ホームページ　http://www.kudan.ed.jp/
・第４回全国中高一貫教育研究大会において、筆者が書き留めたメモ

註

---

[1] 田中統治・安藤福光「中高一貫校におけるカリキュラム開発の特徴に関する事例分析」桑原隆研究代表『小・中・高一貫制にもとづく教科・教科外のカリキュラム開発研究』平成 15～17 年度文部科学省科学研究費補助金（B）（２）　2004 年　64－78 頁

[2] 教育課程上の特例は次の通りである。中等教育学校と併設型では、「中等教育学校の前期課程及び併設型中学校と中等教育学校の後期課程及び併設型高等学校における指導の内容については、各教科や各教科に属する科目の内容のうち相互に関連するものの一部を入れ替えて指導することができること」、「中等教育学校の前期課程及び併設型中学校における指導内容の一部については、中等教育学校の後期課程及び併設型高等学校における指導の内容に移行して指導することができること」、そして「中等教育学校の後期課程及び併設型高等学校における指導の内容の一部については、中等教育学校の前期課程及び併設型中学校における指導の内容に移行して指導することができること。この場合においては、中等教育学校の後期課程及び併設型高等学校において当該移行した指導の内容について再度指導しないことができること」が特例として定められている。『平成十六年文部科学省告示第六十号』2004（平 16）年３月 31 日

連携型については、「各選択教科の授業時数は第一学年については年間三十単位時間の範囲内、第二学年及び第三学年について年間七十単位時間の範囲内で当該選択教科の目的を達成するために必要な時数を各学校において定めること。ただし、特に必要がある場合には、これらを超えて必要な時数を各学校において定めることができること」、「学校教育法施行規則別表第三の二備考第五号の規定により必修教科の授業時数を減ずる場合は、その減ずる時数を当該必修教科の内容を代替することのできる内容の選択教科の授業時数に充てること」、および「連携型高等学校の普通科においては、生徒が高等学校学習指導要領（平成十一年文部省告示第五十八号）第一章第二款の４及び５に規定する学校設定科目及び学校設定教科に関する科目について履修した単位数を、合わせて三十単位を超えない範囲で連携型高等学校が定めた全課程の修了を認めるに必要な単位数のうちに加えることができること」とされる。『平成十六年文部科学省告示第六十一号』2004（平 16）年３月 31 日

[3] 安藤福光「中高一貫校のカリキュラム開発とその教員組織に関する調査研究－カリキュラム・アーティキュレーション論の視点から－」『カリキュラム研究』第 14 号　2005 年　80 および 81 頁

３章　国語科教育

語彙力調査と古典教育の可能性

桑原隆　塚田泰彦　甲斐雄一郎　（人間総合科学研究科）
研究協力者：青木伸生　青山由紀　加賀美久男　白石範考　二瓶弘行
（筑波大学附属小学校）
飯田和明　大橋賢一　小尾眞　五味喜久子
（筑波大学附属中学校）
秋葉康浩　伊藤雅子　鎌倉芳信　黒澤弘光　塚田勝郎
渡辺雅之　（筑波大学附属高等学校）

Ⅰ　語彙力調査にみる国語教育の課題と方法

１　国語教育の課題―古典（古文・漢文）・文語的表現に着目した語彙指導

昨年度（平成１６年度）本研究の一環として、筑波大学附属小学校・中学校・高等学校の協力を得て、語彙力の実態や傾向をみるために国語語彙力調査を行った。調査は、漢字・和語・外来語・漢語・ことわざ・慣用句・四字熟語の領域にわたって行った。その結果は、『小・中・高一貫制にもとづく教科・教科外のカリキュラム開発研究―国語科中間研究報告書―』（研究代表者　桑原隆　平成１７年３月）で報告した。

調査によって明らかになったことは多々あり、なかでも、予想されたことでもあるが、歴史的、文化的にわが国の言語文化に根ざしている語彙において、知らなかったり、誤解していたりする割合が高いということである。例えば、正答率が３０％前後の語彙は、小学校では、「湯治」「仮定」「なさけ」「味をしめる」「板に付く」、中学校段階では、「変遷」「日より」「人となり」「リベラル」「ジレンマ」「明朗」「気がおけない」「過ぎたるは及ばざるがごとし」、高等学校段階では、「かこつ」「うらぶれた」「やつす」「うがつ」「ゆゆしい」「焦眉」「雪辱」「老婆心」「羊頭狗肉」「鼻持ちならない」などの語彙であった。

「過ぎたるは及ばざるがごとし」が中学校段階で低正答率を示しているが、思い出されるのは某大臣の発言である。首相まで努めた大臣である。国会の答弁かインタビューの言葉だったかは記憶が定かではないが、「すでに過去のことであり、いまさらとやかく言うのはおかしい」といった趣旨で「過ぎたるは及ばざるがごとし」と答えて不評を買った。これは程度を意味する「過ぎたる」を、時間的な過去として理解していたものである。「過ぎたる」の意味を明らかに誤解していたのではないかと思われる例である。

外来語のカタカナ表記の語彙について、今回の調査では、著しく正答率が低かったのは中学校における「リベラル」と「ジレンマ」の二つの語彙だけであった。国際化やグローバル化の傾向は今後さらに進むことは間違いなく、また科学技術の進展やパソコンなどの機器の普及によって、カタカナ表記の外来語は日常生活においてさらに増えていくことであろう。パソコン等に関わる現代の外来語に関しては、若い世代の人たちの方が、その語彙の量も多く、多用化傾向にあるといっていいであろう。むしろこのような状況に困惑し

当惑し抵抗を覚えているのは、筆者自身を含む六十歳代あたりからの上の世代の人たちではないかと思われる。

したがって、現状において学校教育における国語科教育の主要な課題は、カタカナで表記される外来語の語彙よりも、漢字・和語・漢語・ことわざ・慣用句・四字熟語といった語彙の教育にあるといってよいであろう。そのなかでも、先に正答率が低い語彙として取り上げた一連の語彙にみられるように、わが国の伝統的な言語文化や、わが国の言語生活や言語社会において潤いや含蓄のある言葉として使われてきた語彙そのものや語彙感覚の教育である。これらの語彙は、必ずしもわが国の古典（古文・漢文）において頻出しているわけではないけれども、語彙教育の一環として古典（古文・漢文）や文語的表現に着目することが、その有効な方法となるであろう。平成１７年度は、語彙力調査から得たこのような知見をもとに、古典（古文・漢文・文語的表現）に焦点を絞り、小学校から高等学校にわたるカリキュラム編成やその実践的方法の開拓に着手した。

なお、語彙力調査において附属小学校の研究協力者より次のような知見を得た。

> 授業における児童の姿を、今回の語彙調査の結果と重ね合わせると、やはり、語彙力のある児童、語彙の豊富な児童は、理解力も高いと言える。同時に、自分をあるいは自分の考えを表現するための語彙をより多く持ち合わせていれば表現力も豊かになる。語彙力と、理解力、表現力とは切っても切れない相関関係があるはずである。（『中間研究報告書』１６頁）

語彙力と、理解力及び表現力とはきわめて緊密な相関関係があるということである。語彙力、理解力、表現力は、そのどれが先かということではなくして、相補的関係にあるといってよいであろうが、語彙教育がきわめて重要な国語（科）教育の領域であることは確かである。語彙が豊かであるということは、たんに学校教育における学力の根源であるということだけではなく、人間を豊かにし、人間関係や人間社会を豊かにする潤滑油といってよいであろう。

２　語彙教育の方法―コンテクストの重要性

私たちはこの世に生まれると、膨大な量の言葉を耳に聞き、母語の文法や語彙を習得する。これは人間のみに与えられた天恵の恵みでもある。その場合、必ず具体的なコンテクストにおいて習得されている。あえて、カタカナの「コンテクスト」という用語を用いたが、「文脈」とか「場あるいは状況」という両者の意味を表す概念として、本稿では「コンテクスト」を使うことにする。

語彙教育の方法は様々考えられるが、究極的にはコンテクストというものが致命的に重要である。そのコンテクストは、三つの次元が考えられる。次の三つである。

⑴　言葉そのもののコンテクスト。これは文脈に相当する。
　　話し言葉にあっては、非言語の条件を含む。

⑵　学習者自身が持っている既有経験や既有知識という学習者自身のコンテクスト。

⑶　①②を含んだ学習指導としてのコンテクスト。

⑴　語彙は必ず具体的な言葉のコンテクスト、すなわち文脈においてその機能を発揮するものである。理解困難な語彙にであったとき、辞典を活用する場合も多いが、辞典は脱コンテクスト化（脱文脈化）して、その語彙の定義、すなわち語義を羅列したものである。したがって、辞典の定義だけではその語彙がどのような文脈や場面で使われるのかは必ず

しも十分に理解できるとは限らない。辞典を丸暗記しても語彙力は豊かになるとは限らない。豊かになるとすれば、それは辞典を活用する人自身が、豊かな言葉のコンテクストを持っていてその自分自身のコンテクストに関係づけることができる場合である。

辞典によっては、その語彙がどのような場面で使われるのか簡単な解説やきわめて短い文例が示されている場合もある。解説や短文の文例は、定義だけの場合よりはその語彙を理解するのに有効ではあるが、さらにその語彙がどのような場面で使われるのか、その場面そのものが埋め込まれている文章が必要になってくる。語彙によっては、＋（プラス）イメージ（称賛や肯定）の場面で使われる語彙もあれば、－（マイナス）イメージ（嫌悪や否定）の場面で使われる語彙もある。このような語彙の場合には、それぞれプラスイメージやマイナスイメージが場面として、文章としてのコンテクストのなかに描かれていることが必要である。「鳥肌が立つ」は、最近、歓喜や感動の場面においても使われ始めているが、もともとは「寒さ」「恐怖」「不快感」を感じたときに使用する慣用句である。したがって、「寒さ」「恐怖」「不快感」といったマイナスイメージの場面が埋め込まれたコンテクストが必要である。語彙教育の第一の方法的原理は、辞書的方法・定義的方法ではなく、あるいは辞書的方法・定義的方法に加えて、豊かな言葉のコンテクストにおいて取り扱っていくことである。

(2)　学習者自身は、小学校・中学校・高等学校と年齢的な発達も異なると同時に、個々人の既有経験や既有知識は異なっている。したがって、個々人の既有経験や既有知識、すなわち個々人の固有のコンテクストと関係づけることことが重要な課題となる。個々人の言葉の世界を探り、関係づけることによって、語彙の理解は深まっていく。これは語彙の学習だけではなく、言葉そのものの学習や言葉以外の学習についても当てはまることでもある。個々人の既有経験や既有知識と関係づけていく方法としては、意味マップ作りがある。一種のブレインストーミングである。意味マップは蜘蛛の巣に似ていることもあってウェッビングとも呼ばれる。私たちの頭の中の構造や働きを手に取るように明らかにすることはきわめて難しいことである。意味マップは、われわれの知識は個々人の頭の中で決して一つ一つ孤立しているのではなくして、必ず蜘蛛の巣のように有機的な連鎖をなしており、その連鎖を明らかにし意識化する試みである。ある語彙も、われわれの頭の中で、その意味や語感などにおいて、他の様々な語彙と連結し合っている。意味マップは一人ひとり異なるが、他の一連の関連語彙や周辺語彙と結びつけることによって、その語彙の意味の理解などを広く深く理解することができるようにする方法である。

意味マップ作りは単元作りにおいても使われ、筆者がアメリカに在外研究員として滞在した折りに見たり読んだりした意味マップの例は、拙著『ホール・ランゲージ』（国土社 1992）『言語生活者を育てる』（東洋館出版社　1996）にその一部を紹介した。また、マッピングの理論的および実践的研究として、塚田泰彦の『マッピングが生きる読みの世界　語彙力と読書』（東洋館出版社　2001）『国語教室のマッピング』（教育出版　2005）がある。

(3)　語彙指導の原理は、(1)の言葉の豊かなコンテクストと、(2)の学習者自身のコンテクストの両者を緊密に結び付けて学習指導のコンテクストを作っていくことである。ある語彙が的確に使われている文章を教材として活用したり、物語・小説・説明的文章・評論等の作品を読んでいく過程においても語彙指導は行われる。以下、これら以外の方法について触れておきたい。

① 耳に聴く

語彙力を豊かにするためには、その出発点として、語彙との豊かな出会いが必要である。耳に聴くことが出発点である。読んで目に触れていることも大切であるが、まずは、語彙を音として耳に聴いていることが、頭の中の意味マップに繰り込まれていく原点である。教師自身といえどもこれまでの人生において、ある語彙の意味を取り違えていたり未知の語彙との出会いがある。このような語彙や、改めて新鮮な感動を覚えた語彙、児童・生徒の耳に響かせておきたい語彙などを、身の回りの自分自身の言語生活から拾って、小さなスピーチなどにして語ることもよい。これは語彙体系からみれば系統的な指導ではなく、偶発的な指導、あるいは場当たり的な指導になるが、この偶発的指導や場当たり的指導は否定されるものではない。言語生活というコンテクストに依拠しており、それは鮮度があり意外と効果的である。場当たり的という言葉は、無計画的で杜撰な教育であるかのような印象を与えるが、実際のところそのような言語生活の契機や場によって語彙や言葉を学んでいることも忘れてはならない。読み聞かせやストーリーテリングも耳に聴く有効な方法である。

② コンテクスト作り

個々人の学習者のコンテクストと結びつける実践的な方法として、「私の好きな（嫌いな）○○」といった小さな単元を作ってみることも一つの方法である。○○のところには「漢字」「和語」「漢語」「諺」「四字熟語」といった語彙の領域が入ってくる。学習者自身が選定した語彙、あるいは児童・生徒が学習しておきたい語彙として教師が選定した語彙について、学習者はその語彙が使われる場面を想定して、短文作りをしてみるのもよい。これはかなり高度な知的作業になるが、それだけにその語彙の理解を確かなものにし、理解だけの語彙から表現語彙へと発展させていくことができる。

③ クロスカリキュラム

イギリスやアメリカのカリキュラム論において、「カリキュラムを貫く言語」（Language across the curriculum ）ということがよくうたわれている。これは国語科に限らず、他のすべての教科において、またあらゆる教育および学習の手段として言語が使われているからである。さらに、各教科は教科固有の用語（語彙）があり、それらの用語も確実に教えていく必要がある。したがって、イギリスでは「すべての教師が国語の教師」というモットーが古くから言われてもいる。

語彙教育の一環として、国語科と他教科とのクロスカリキュラム的な工夫をしてみるのも一つの方法であろう。例えば、音楽科と提携して、歌詞の研究を行ってみるのも語彙教育として有効であろう。歌詞も歴史的に変遷してきているが、もともと詩（言葉）があってそれにメロディが付けられてきた。ただし、現代では必ずしも詩（言葉）が先であるとは限らない場合も多くなっている。

学校の校歌も語彙教育の一つの教材となる。意外と意味を知らずして歌っている場合も多い。わが国の童謡や唱歌も語彙教育の教材となるであろう。そこには文語的表現も使われており、古典や文語的表現への誘いともなる。「螢のひかり」は、卒業式の儀式等で今はほとんど歌われなくなったが、次はその第二連を平仮名書きにしたものである。下線の語彙は、どのような意味の語彙で、漢字で書くとすればどのような漢字になるか。実は、筆者自身かなりの歳になるまで、意味も知らずに歌っていた。

とまるもゆくも　かぎりとて
かたみにおもふ　ちよろづの
こころのはしを　ひとことに
さきくとばかり　うたふなり

「かたみに」は「互に」、「さきく」は「幸く」である。

英語教育との連携も考えられよう。例えば、日本語の特徴の一つとして、擬声語・擬態語があるが、その表現を英語に訳すとするとどのような英語になるか。その擬声語・擬態語が文脈においてどのような意味で使われているのか見きわめ、説明的な英語表現に変換してみなければならない。これなども語彙教育の一貫として位置づけてよいであろう。

（桑原隆）

Ⅱ　古典教育の可能性

これまでの四校研を通じて得た課題である小中高を通しての古典教育の必要について、小中高に大学を加えた四者が何回かの情報交換、討論を重ね、問題点の洗い出しを行ってきた。そして、それぞれの立場での「古典教育の可能性」について考察、実践、提起したものが以下に示す報告である。

1　小学校

小学校における古典教育の可能性

～単元「千年の昔の語り部」（５年生）を例として～

(1)　小学校における古典教育の実態と本研究のねらい

現行の『小学校学習指導要領』には、古典に関わる指導事項として、高学年の〔言語事項〕に「易しい文語調の文章を音読し、文語の調子に親しむこと。」とある。そして「易しい文語調の文章」とは、「韻文である短歌や俳句を含めた、読めば意味内容が容易に理解できる程度」であると示されている。さらにそれを受けた教科書（平成１７年度版）では、各社とも文語調の詩（高野辰之、北原白秋など）や短歌・俳句を扱っている。さらに「発展的な学習」として、巻末の付録に『平家物語』や『枕草子』の冒頭、『論語』などを暗唱教材として載せている教科書もある。現在の小学校における古典教育は、著名な作品の暗唱や、短歌・俳句の鑑賞や創作が一般的である。

実際に指導してみると、文語調の詩に関しては中学年でもリズムを楽しむだけでなく、十分に内容理解できる。子どもたちは金子みすゞなどの詩の延長としてとらえているようで、文語に対する抵抗は全く見られない。むしろ、わからない言葉があっても、前後の関係や詩の中の言葉から内容に迫ることを楽しむ。また、リズムがよいため何度も音読を繰り返し、進んで暗唱する。

一方、短歌・俳句を指導してみると、子どもたちは七五調のリズムには親しむものの、意味内容を理解するのは容易ではない。原因としては、十七音・三十一音という限られた言葉から内容を理解することの難しさ、初めて出会った言葉に対して前後の関係から推測することのできない難しさなどが挙げられる。なぜ、短歌・俳句を古典との出会いの学習材とするのであろう。リズムがよく分量（文字数）が少ないからだろうか。あるいは百人

一首などで子どもが親しみやすいと考えられているからだろうか。

以上のような実態から、「易しい文語調の文章」の「易しい」に関して見直す必要があると考えた。子どもにとって「易しい文語調の文章」とは、どのような条件をもつものなのだろうか。先の答申の「我が国の文化と伝統を尊重し、生涯にわたって古典に親しむ態度」を身につけるために、小学生の古典教育の可能性を学習材と方法から探ることにした。

(2) 単元「千年の昔の語り部」（５年生）

◆対象学級の言語生活の実態

数十編の詩を暗唱しており、特に文語詩を好んで暗唱する傾向にある。また、ただ覚えて声に出す「暗唱」から、詩のイメージや内容を聞き手に声の力で伝える「詩を語る」ことができるようになってきて語ること自体を楽しむ。しかし、まとまった分量の文章の語りや群読の経験はない。

文語、口語に限らず、対比、対句、リフレイン、擬人法、比喩など詩の技法と効果についてはほとんどの子どもが理解している。

４年生から俳聖カルタに親しみ、歴史的仮名遣いを読むことには慣れている。俳句に関しては季節毎に自分たちでも作句し、句会を行ってきた。短歌は未習である。家庭で百人一首の経験がある子どもは、３９人中２３名。内容理解となると「なんとなくわかる」が９名と、遊びの経験はあっても内容を理解するには至っていない。

◆単元のねらい

・音読を通して古典に親しむ。
・歴史的仮名遣いを読むことができる。
・表現の工夫や語りの台本について友だちと話し合う活動を通して、自分の抱いているイメージや思いを深めることができる。
・古典文学のイメージが聞き手に伝わるように音声で表現する。

◆単元の流れ

第１次　古典との出会い　～『竹取物語』～

「今から千年以上も前に作られた物語を聞いて、どのような話か分かるかなあ」とだけ子どもたちに呼びかけ、『竹取物語』のはじめから６文までを読んで聞かせた。

> いまはむかし、たけとりの翁といふものありけり。野山にまじりて竹をとりつつよろずのことにつかひけり。名をば、さぬきのみやつことなむいひける。その竹の中に、もと光るたけなむ一すぢありける。あやしがりて、寄りて見るに筒の中光たり。それを見れば、三寸ばかりなる人、いとうつくしうてゐたり。

３文目の「その竹の中に、もと光るたけなむ一すぢありける。」まで読んだところで、「あっ、もしかしたら」「わかった」という声が起こった。結果、６文までで何の話か見当がつかない者は３９名中５名であった。その後、第一部の終わりの「秋田、なよ竹のかぐや姫と、つけつ」という名づけの部分まで読み進めたところで、全員が『竹取物語』であることに気づいた。

○学習材について

『竹取物語』を古典との出会いの学習材として選んだ理由は次の四つである。

・『かぐや姫』として、だれもが話の内容を知っている。
・千年以上も昔の物語ということで子どもたちに驚きを与える。
・中古の物語文学は伝承説話の流れから、もともと口伝えに語り継がれたものであるため、漢語が少なく簡単な言葉が使われている性質をもつ。音声だけでも理解しやすい。
・冒頭部分はリズムがよく、音読や暗唱に適している。

６文目までの読み聞かせは指導者が行い、第一段全部を聞かせるときには『新潮カセットブック　竹取物語』を使用した。

文字言語としてのテキストには、『日本古典文学全集　竹取物語』（小学館）の本文だけを使用した。（口語訳をつけなくても充分であった。）『竹取物語』以外にも、説話文学の中で、上記の条件を満たす学習材を見つけることが可能であろう。

○方法について

音声言語として出会わせた結果、既習の言葉（口語）の概念や知識を活用して内容を理解できることを実感させることができた。現代でも使われている言葉が多用されていることに気づき、プリントに現代でも使われている言葉に線を引いていった。線を引いた分量の多さに子どもたちは驚き、「千年くらい前の物語まで読むことができる」と、古典への親しみが増した。そして音読したい暗唱したいという意欲喚起に繋がった。

第２次　　仮名文字のはじまり　～『万葉集』～

「さらに、千年くらい前の物語でもわかるよ」と意気揚々の子どもたちに、「今度は『竹取物語』から百年くらい前のものです」と、『万葉集』から選んだ長歌を　提示した。漢字ばかりの学習材に、子どもたちは「これ、本当に日本語？」「中国　語じゃないの？」と言いながらも、すぐに夢中になって読み解き始めた。

久堅乃　天漢爾　上瀬爾　珠橋渡之　下湍爾　船浮居
雨零而　風不吹登毛　風吹而　雨不落等物　裳不令濕　不息來益常　玉橋渡須
反歌
天漢　霧立渡　且今日且今日　吾待君之　船出為等霜

しばらくすると、「上瀬爾」「下湍爾」、「雨零而」「風吹而」、「風不吹」「雨不落」の部分が対句になっていることに気づいた。また、「橋と船という文字があるから、川に関係があると思う」「『反歌』というのは返事という意味で、これは二人の手紙だと思う」「返事の方に『君』という文字があるから、返事を書いたのは女の人で、はじめの手紙は男の人が書いたものなんだよ」「『不』は『「～ない』という意味の　字だから、『風不吹』は風が吹かない、『雨不落』は雨が降らないという意味になる」と、詩の技法や漢字の意味など既習の知識を生かして内容を推測することを楽しんでいた。

さらに、「『久堅乃』はひさしいにかたいにのだから『ひさかたの』と読むと思う。百人一首で『ひさたの』から始まる歌があった」「だったら、『登毛』は『とも』と読めばいいよ」「当て字が多いんだ」「問題は『天漢』が何かだ」という声で、学習時（７月）に関係があるというヒントを出し、「七夕の歌」であることにたどり着いた。授業後、早速イ

ンターネットを利用して「ひさかたの」から始まる歌を探し出した子どもがいた。そこで次の時間には読み方や意味を確かめ、音読や暗唱をした。さらに、仮名文字の始まりへの興味が高まったのでそれに関する資料も提示し、簡単に紹介した。

○学習材について

第１次の音声言語に対して、第２次ではあえて文字言語だけを提示した。暗号のように思えた漢字の羅列が、既習の知識（言葉に関する知識、漢字に関する知識、詩の技法に関する知識など）によって読み解ける面白さを味わわせるねらいと、音声が先にあって文字は後から当てはめたものであることを意識させるねらいに合う歌を、『万葉集』の中から選んだ。

○方法について

漢字ばかりの文字言語として出会わせたことで、古典に対する興味がより喚起した。初めて知ったことや驚きが、学習への強い意欲づけとなっていた。

・（内容が）天の川だなんて、夢にも思わなかった。でも、こんなに古い文章なのに読めたのはすごい。長歌というのは初めて聞いた。長歌といっても七夕はそうとう心がこもっているのであろう。読解してからもまだ、ちょっぴりわからないところがある。他の長歌も聞いてみたい。今度は句会でなく長歌会をやってみたい。
・あて字が多くて、「えー、ちがうよ」というのも意外に当たってたりしたのでおどろき！「天漢（あまのがわ）」とは読めない。今はひらがながほとんどだけれど、昔は中国や何かのように、漢字のみで日本語が成り立っていたのにはびっくりした。

学級全体で、友だち同士で話し合いながら推察したことが、学習を楽しむことに繋がった。

第３次　　２１世紀の語り部　～『平家物語』～

口承文学の代表として、『平家物語』の音声に出会わせた。平曲、朗読、群読という異なった語りを聞かせ、「語り」に興味を持たせるようにした。実際に平曲を　聞いたことで、もともとは琵琶法師によって語り継がれてきた口承文学であることを実感できたようである。また『竹取物語』と『平家物語』の絵巻物の絵を比べることによって、緊迫感の違いに気づかせた。そして、その緊迫感が語り口に表れていることにも気づかせた。

合戦のイメージからか、特に男子が自分たちでも『平家物語』を語ってみたいという意欲を見せた。そこで、保護者に向けて「千年の昔の語り部」として『平家物語』を語るという終末の活動を設定し、群読させることにした。これは学習経験のない群読に興味を持つ子どもが多かったことと、一人で全部を語るのは負担感が大きいと判断したためである。

「扇の的」を共通学習材として群読の方法を学習した後、「扇の的」「宇治川の先陣」「一ノ谷の合戦」「敦盛の最期」から群読したいものを選択させ、選択した者でグループを作った。半数以上の子どもたちが『扇の的』を選び、その他の子どもは「宇治川の先陣」を選んだ。５～８名でグループを編成し、グループごとに練習を行い、「語りの会」を迎えた。

○学習材について

『平家物語』を学習材とした理由は次の三つである。

・「語る」楽しさを味わわせるため、口承文学から選んだ。
・群読に適した文章であるため。
・子どもが興味をもつ内容であるため。

テキストとしては中学校教科書（光村図書・２年生）を参考にし、下段に口語訳をつけた。

「一ノ谷の合戦」と「敦盛の最期」が選択されなかった理由としては、内容が難しかったこと、子どもの興味にはそぐわなかったこと、リズム感や躍動感のある文章の方が群読に向いていたことなどが考えられる。

○方法について

群読という方法は、声に出して古典を楽しむことに適している。また、グループで話し合い、練習を重ねる過程で、「山場はどこか」など既習の文学的文章の物語構造を転用している場面も見られた。既習の文学的文章の学習内容を古典にも応用していた。

(3)　小学校における古典学習の可能性と意義

本実践を通して、小学校において古典を扱うことについて以下の意義が認められた。古典という概念にとらわれない小学生段階で古典に触れることが、驚きや発見が大きく、古典への興味関心を喚起しやすい。そして、意味を考えることよりも純粋に声に出して古典を楽しむことができる。

また、現代文よりも声に出す楽しさを味わいやすい。さらに、何度も音読することで自然と日本語のリズムや語感を体得していく。子どもの言語生活の中に連綿と流れている言語文化を体感させるためにも古文を扱う意義があると考える。

どのような古典が小学生の学習材として適するのかについては今後の課題である。

(4)　中学校の古典教育との連関

本単元で扱った学習材はいずれも中学校１，２年生の教科書に取り上げられている。

１年生対象の『竹取物語』は音読や暗唱を中心に「古典に出会う」ことをねらいとしており、本実践との違いを見つけることは難しい。また、２年生対象の『平家物語』についても音読や朗読を中心に「古典を楽しむ」というねらいであり、やはり本実践との違いを論ずることは難しい。しかし、発達段階上の差から、発展的な扱いや学習活動として、調べ学習を取り入れたり、読み広げたり読み深めたりすることが中学校ではできると考えられる。今後、中学校での実践との比較が必要である。　（青山由紀）

２　中学校

中学校における古典教育の現状と指導の工夫

(1)　中学校における古典教育の現状

現行の中学校における古典教材は次のごとくである。

１年－竹取物語、枕草子、矛盾
２年－徒然草、平家物語、論語
３年－万葉集、古今集、新古今集、おくのほそ道、漢詩二編（李白・杜甫）
（使用教科書－東京書籍「新しい国語」）

附属中学校においては、以上の教科書教材のほかに、

①　百人一首の朗詠・暗唱

② 平家物語の暗唱－「福原落」暗唱（資料１）

③ 「名作古典の冒頭文を読む」暗唱（資料２・３）

④ 「文語詩を読む」暗唱（資料４・５）

を行っている。周知のように中学校における古典教材は、その深い読解というよりはいわゆる、古典入門ともいうべき扱いである。すなわち、原文は提示されているが、口語訳も行間や脚注にすべて掲げられており、旧制度下のような訓古注釈方式は全く要求されていない。

むしろ、古典に親しむ態度や心構えを育成することこそが、重要なのであると解釈できるであろう。したがって、教科書教材はもとより上に挙げた活動も内容よりも朗詠や暗唱に力を入れているのである。

また、百人一首に関しては年一回学年対抗でカルタ大会を実施し、暗唱学習の支えとしている。（資料６・７）

(2) 授業の実際

教科書教材については、音読重視で大意をつかませることを目標としている。授業では、教師の範読に続いて、音読を繰り返し自然に意味がつかめるように工夫しているのである。次に

① 百人一首の朗詠・暗唱

百人一首は専用（市販品）のテキストを持たせ、十首ずつ読み合わせをしてから音読にはいる。年４回の定期考査には、必ず試験範囲として課し、暗唱の充実を図る。

② 平家物語の暗唱－「福原落」暗唱

（資料１）をプリントして全員に配り、授業で５～６回ほど読み合わせをして、音読に慣れさせる。次に、期限を設けて全文の暗唱を課す。（ただし希望者）

平成１７年度１年生２０５名中、暗唱試験に合格したものは、男子２７名、女子２５名、合計５２名であった。全体の２５パーセントであった。

③ 「名作古典の冒頭文を読む」暗唱（資料２・３）

④ 「文語詩を読む」暗唱（資料４・５）

③④については、(2) 同様、繰り返し音読し、期間をおいて試験を実施し、暗唱の定着を図っている。

(3) 中学校における古典教育の可能性

以前の教科書は古典教材の本文のみの掲載で（現行の高等学校のような）授業において、訓古注釈式で行ったこともあったが、理解できる生徒と授業を受けるうちに古典が嫌いになる生徒との二極化が起こり閉口した。

現行の教科書のように口語訳が付されていると、内容の把握が容易となり「古典に親しむ」態度や心構えが自然と備わってくると思われる。そして、最終的な目標を「暗唱」に置くことで中学生はがぜんやる気を見せてくれるのである。

幸い、現在の高校受験の問題において、古典教材の出題が基本的なレベルで止どまっているので、中学校における教育も自由に行える。

今後は、更なる教材の適正化と暗唱のしかたの改善に力を注ぐべきだろう。

（小尾　眞）

国全 朗読④ 平家物語

祇園精舎

祇園精舎の鐘の声、諸行無常の響あり。娑羅双樹の花の色、盛者必衰の理をあらはす。おごれる人も久しからず、唯春の夜の夢のごとし。たけき者も遂にはほろびぬ、偏に風の前の塵に同じ。

福原落

福原の旧里に一夜をこそあかされけれ。折節秋のはじめの月は、しもの弓はりなり。深更空夜閑にして、旅ねの床の草枕、露も涙もあらそひて、ただ物のみぞかなしき。いつ帰るべしともおぼえねば、故入道相国の作りおき給ひし所々を見給ふに、春は花見の岡の御所、秋は月見の浜の御所、泉殿、松陰殿、馬場殿、二階の桟敷殿、雪見の御所、萱の御所、人々の館共、五条大納言邦綱卿の承ッて、造進せられし里内裏、鴛の瓦、玉の石畳、いづれも〳〵三年が程に荒れはてて、旧苔道をふさぎ、秋の草門を閉づ。瓦に松おひ墻に蔦しげれり。台傾いて苔むせり。松風ばかりや通ふらん。簾たえて閨あらはなり。月影のみぞさし入りける。

あけぬれば、福原の内裏に火をかけて、主上をはじめ奉りて、人々みな御舟に召す。都を立ちし程こそなけれども、是も名残は惜しかりけり。海人のたく藻の夕煙、尾上の鹿の暁の声、渚渚に寄する浪の音、袖に宿かる月の影、千草にすだく蟋蟀のきりぎりす、すべて目に見え耳にふるる事、一つとして哀れをもよほし、心をいたましめずといふ事なし。昨日は東関の麓にくつばみをならべて十万余騎、今日は西海の浪に纜をとといて七千余人、雲海沈々として、青天既に暮れなんとす。孤島に夕霧隔てて、月海上にうかべり。極浦の浪をわけ、塩にひかれて行く舟は、半天の雲にさかのぼる。日かずふれば、都は既に山川程を隔てて、雲居のよそにぞなりにける。はる〳〵きぬと思ふにも、ただつきせぬ物は涙なり。浪の上に白き鳥のむれゐるを見給ひては、「かれならん、在原のなにがしの、隅田川にてこと問ひけん、名もむつましき都鳥にや」と哀れなり。

寿永二年七月廿五日に平家都を落ちはてぬ。

福原に一泊した平氏の一行は、翌朝福原内裏に火をかけ、船に乗って九州へ行こうとする。

国全第9回

福原の旧里で一夜を明かされた。季節は初秋で月は下弦の月である。何事もない夜が静かに更けてゆき、旅寝の床の枕は涙のために濡れ、秋の露も涙に劣らずしっとりと草葉に落ちて、ただ見るもの、聞くものすべて悲しみの種ならぬものはない。いつ帰れようとも思われないので、故入道相国の造っておかれた福原の所々を御覧になると、春は花見を楽しんだ岡の御所、秋は月見に興じた浜の御所、泉殿・松陰殿・馬場殿、二階の桟敷殿、雪見の御所、萱の御所、貴い方々の多くの館、五条大納言邦綱卿が命を受けて造進された里内裏がある。鴛鴦の形の瓦、玉を敷きつめたような石畳、そのどれもこれも三年の間に荒れ果てて、年経た苔が道をふさぎ、秋の草が門を閉ざしている。瓦に松が生え、垣に蔦が茂っている。高殿は傾いて苔がむしている。人は誰も訪れず、松風だけが通うのであろうか、簾はなくなり寝室も丸見えである。そういう荒れ果てた家に月の光だけがさし込んでいるのであった。

夜が明けると、福原の内裏に火をかけて主上（安徳天皇）をはじめ奉って、人々はみなお船に乗られる。都をたった時ほどではないけれども、この時も名残は惜しかった。塩をとる海人の焚く藻の夕煙、山の上の鹿が明け方に鳴く声、渚々に寄せる波の音、涙で濡れた袖に映る月の光、草むらに鳴くこおろぎの声、すべて目に見え耳に入ることで、一つとしてあわれをそそり、悲しい思いをさせないということはない。思えばつい昨日は逢坂の関の麓に馬を並べて十万余騎の大軍が出陣したのであったが、今日は西海の波の上に船を浮べて、乗る者は七千余人になってしまった。海の遥かかなたに雲が横たわり、雲も海も静まりかえって、晴れた青空もようやく暗く暮れてゆこうとする。離れ島のあたりを夕霧が包み、月が海上にその影を映して浮んでいる。遠い海の果ての浦々の波を分けて進み、潮に流されて行く船は、ちょうど中空の雲にさかのぼるかのようである。こうして日数がたつと、都はもう山や川が間を隔てて遠く離れ、空のかなたになってしまった。はるばるやって来たことだと思うが、そう思うにつけても、ただ尽きることなく流れ落ちるのは涙である。波の上に白い鳥が群がっているのを平家の人々が御覧になっては、「あれであろう、在原のなにがしが隅田川でことばをかけたという都鳥は。都と聞けばほんとうに名も懐かしいその都鳥かしらん」としみじみとした感慨をもよおしてあわれである。（「伊勢物語」9段にある話）

寿永二年七月二十五日に、平家は全く都を落ちてしまった。（一八三年）

資料 2

国全 朗読② 名作古典の冒頭文を読む (1)

国全第4回

竹取物語 ―物語― 作者未詳 （時代前期）

いまはむかし、たけとりの翁といふものありけり。野山にまじりて竹をとりつつ、よろづのことにつかひけり。名をば、さぬきのみやつことなむいひける。その竹の中に、もと光る竹なむ一すぢありける。あやしがりて、寄りて見るに、筒の中光りたり。それを見れば、三寸ばかりなる人、いとうつくしうてゐたり。

「かぐや姫」の物語。源氏物語にも「物語の出で来はじめの祖」と記される、我が国最古の物語。

今では、もう昔のことになるが、竹取の翁という者がいたのである。その翁は山野に分け入っていつも竹を取り、その竹を種々の物を作るのに使っていたのである。翁の名は、散吉の造といったのである。ところで、ある日のこと、翁がいつも取っている竹の中に、なんと根元が光る竹が一本あったのである。ふしぎに思って、そばに寄って見ると、竹筒の中が光っている。その筒の中を見ると、三寸ばかりの人が、たいそうかわいらしい姿でそこにいる。

土佐日記 ―（ ）― （時代前期）

男もすなる日記といふものを、女もしてみむとてするなり。それの年の師走の二十日あまり一日の日の、戌の時に門出す。そのよし、いささかにものに書きつく。

我が国初の、男性によるかな文字の日記。日記体の紀行文とも言える。平安時代のかな文学隆盛の先駆けともなった作品である。作者は歌人としても名高い。

男も書くと聞いている日記というものを、女であるわたしも試みてみようと思って書くのである。

某年の十二月の二十一日、午後八時ごろに門出する。その旅のことを、少しばかり書きつける。

源氏物語 ―（ ）― （時代中期）

いづれの御時にか、女御、更衣あまたさぶらひたまひける中に、いとやむごとなき際にはあらぬが、すぐれて時めきたまふありけり。

「光源氏」を主人公に、平安朝の華やかな宮廷を舞台にして繰り広げられる貴族社会の物語。五十四帖から成る長編。心理描写にも優れており、世界的にも第一級の古典とされる。

帝はどなたの御代であったか、女御や更衣が大勢お仕えしておられた中に、最高の身分とはいえぬお方で、格別に帝のご寵愛をこうむっていらっしゃるお方があった。

枕草子 ―随筆―（ ） （時代中期）

春はあけぼの。やうやう白くなりゆく、山ぎは少しあかりて、紫だちたる雲の細くたなびきたる。

夏は夜。月のころはさらなり、やみもなほ、蛍の多く飛びちがひたる。また、ただ一つ二つなど、ほのかにうち光りて行くもをかし。雨など降るもをかし。

秋は夕暮れ。夕日のさして、山の端いと近うなりたるに、からすの寝どころへ行くとて、三つ四つ、二つ三つなど飛び急ぐさへあはれなり。まいてかりなどのつらねたるが、いと小さく見ゆるはいとをかし。日入り果てて、風の音、虫の音など、はたいふべきにあらず。

冬はつとめて。雪の降りたるはいふべきにもあらず、霜のいと白きも、またさらでもいと寒きに、火など急ぎおこして、炭もて渡るもいとつきづきし。昼になりて、ぬるくゆるびもていけば、火をけの火も、白き灰がちになりてわろし。

約三百の長短さまざまの章段から成る我が国最古の随筆集。「源氏物語」と並んで、平安女流文学の最高傑作とされる。歯切れの良い文体と、鋭い観察が特色。

春はあけぼの(がいい)。だんだん白くなっていく、その山ぎわ、それが少しあかるくなって、紫がかった雲が細くたなびいている、(それがいい)。

夏は夜(がいい)。月のあかるいころはもちろんのこと、たとえそれが闇のころであってもやはり、はたらかたくさん飛びちがっているの(がいい)。また、ただ一つ二つなどと、ほのかに光って飛んでいくのも感きが深い。

雨などが降るのもいい。

秋は夕暮れ(がいい)。夕日がさして山の端にたいへん近くなっているころに、からすがねぐらに行こうとして、三つ四つ、二つ三つなどと飛び急ぐ、そんなのまでしみじみとしていい。まして雁などの連なっているのが、たいへん小さく見えるのは、非常に感きが深い。太陽がすっかり沈みきって、今度は耳に聞こえてくる風の音とか、虫の音など、またいうまでもないことである。

冬は早朝(がいい)。雪の降っている朝はいうまでもないことで、霜がたいへん白い朝も、またそうではなくても、非常に寒い朝に、火などを急ぎおこして、炭を持ってあちこち運ぶのもたいへん似つかわしい。昼ごろになって、だんだん寒気がゆるんでくると、火桶の火も白い灰がちになってよくない。

資料 3

国全 朗読② 名作古典の冒頭文を読む (2)

国全第4回

平家物語 ― 軍記物語 ― 琵琶法師による語り

（ 時代前期）

祇園精舎の鐘の声、諸行無常の響あり。沙羅双樹の花の色、盛者必衰の理をあらはす。おごれる人も久しからず、唯春の夜の夢のごとし。たけき者も遂にはほろびぬ、偏に風の前の塵に同じ。

平清盛・木曽義仲・源義経の主人公を中心に、平家一門の繁栄から没落までの過程が見事に描かれている。仏教的無常観が色濃い。七五調のリズムを基本とし、漢語を多く用いた和漢混淆文の力強い文体である。

祇園精舎の鐘の音は、諸行無常の響きをたてる。釈迦入滅の時に、白色に変じたという沙羅双樹の花の色は、盛者必衰の道理を表している。驕り高ぶった人も、末長く驕りにふける事はできない、ただ春の夜の夢のようにはかないものである。勇猛な者もついには滅びてしまう、全く風の前の塵と同じである。

▲琵琶法師（『平家物語』より）

方丈記 ― ―（ ）

（ 時代初期）

ゆく河の流れは絶えずして、しかももとの水にあらず。よどみに浮ぶうたかたは、かつ消え、かつ結びて、久しくとどまりたるためしなし。世の中にある人と栖と、またかくのごとし。

平安末期に筆者が体験した天災や世の中の混乱を述べ、人生の無常を説き、後半は世を捨てた草庵生活のいきさつと心境を述べている。書名は、筆者が晩年、わずか方丈（＝約三メートル）四方のことの広さの庵でこの書を著したことによる。

川は涸れることなく、いつも流れている。そのくせ、水はもとの水ではない。よどんだ所に浮ぶ水の泡も、あちらで消えたかと思うと、こちらにできていたりして、けっしていつまでもそのままではいない。世間の人を見、その住居を見ても、やはりこの調子だ。

徒然草 ― ―（ ）

（ 時代末期）

つれづれなるままに、日くらし硯にむかひて、心にうつりゆくよしなし事を、そこはかとなく書きつくれば、あやしうこそものぐるほしけれ。

教養があり人生経験豊かな兼好が、鋭い感覚で自然や人間を観察し、無常の世の中を生き抜く知恵や人間のあり方・生き方を述べている。二百四十三の章段から成る。書名は書き出しの部分をとっている。枕草子・方丈記・徒然草は、古典の三大随筆。

なすこともない所在なさ、ものさびしさにまかせて、終日、硯に向って、心に浮んでは消えてゆく、とりとめもないことを、何ということもなく書きつけていると、我ながらあやしくも、もの狂おしい気持がすることではある。

おくのほそ道 ― ―（ ）

（ 時代前期）

月日は百代の過客にして、行かふ年も又旅人也。舟の上に生涯をうかべ、馬の口とらへて老をむかふる者は、日々旅にして旅を栖とす。古人も多く旅に死せるあり。

▲芭蕉翁（与謝蕪村筆・愛知美術館）

江戸を出発して奥州・北陸を経て大垣に至る約二四〇〇キロ、五カ月に及ぶ旅を綴った俳文である。芭蕉の代表的な俳句が多くちりばめられている。

月日は百代にわたって旅を続けて行くものであり、来ては去り去っては来る年々も、また同じように旅人である。舟の上に身を浮かべて一生を送り、旅人や荷物を乗せる馬をひいて生涯を過ごし、老年を迎える者は、日々が旅であって、旅そのものを常のすみかとしている。風雅の道の古人たちも、たくさん旅中に死んでいる。

資料 4

国全　朗読① 文語詩を読む (1)

国全第2回

初恋

まだあげ初めし前髪の
林檎のもとに見えしとき
前にさしたる花櫛の
花ある君と思ひけり

やさしく白き手をのべて
林檎をわれにあたへしは
薄紅の秋の実に
人こひ初めしはじめなり

わがこゝろなきためいきの
その髪の毛にかゝるとき
たのしき恋の盃を
君が情に酌みしかな

島崎藤村

林檎畠の樹の下に
おのづからなる細道は
誰が踏みそめしかたみぞと
問ひたまふこそこひしけれ

（「若菜集」明30）

落葉

秋の日の
ヰオロンの
ためいきの
身に沁みて
ひたぶるに
うら悲し。

鐘のおとに
胸ふたぎ
色かへて
涙ぐむ
過ぎし日の
おもひでや。

げにわれは
うらぶれて
こゝかしこ
さだめなく
とび散らふ
落葉かな。

ポール・ヴェルレーヌ
上田敏（訳）

「海潮音」（明38）

島崎藤村
一八七二（明治5）～一九四三（昭和18）。詩人・小説家。長野県馬籠生まれ。生家は代々馬籠宿の本陣・庄屋を兼ねた旧家。二十五歳で青春をテーマにした最初の詩集『若菜集』を刊行し、近代詩の幕開けを告げた。後には小説家としても優れた作品を残した。

▼あげ初めし前髪―一三、四歳になるとおかっぱやお下げ髪などから前髪を上げて日本髪（桃割れなど）を結う習慣があった。▼花櫛―髪飾りのための造花のついたさし櫛。▼花ある君―花のような美しい君。花櫛の髪飾りの意味ばかりでなく、少女の美しい盛りの比喩となっている。▼こゝろなき―思慮分別がない。恋の思いがつのって思慮分別を失った状態を示す。▼おのづからなる細道―何回も通うことで自然とできてしまった細道。▼かたみ―記念。思い出の種。

ポール・ヴェルレーヌ
Paul Verlaine（1844-1896）
フランス象徴派の代表的詩人。

上田敏
一八七四（明治7）～一九一六（大正5）。詩人・評論家・英文学者。東京都築地生まれ。名訳詩集『海潮音』は未熟だった日本の詩壇を覚醒させた。

▼ヰオロンーバイオリン。▼ひたぶるにーひたすらに。初版「海潮音」では「したぶるに」と誤植。▼うら悲しー心悲しなんとなく悲しい。〈うら〉は表に見えない意から心のこと。▼胸ふたぎーふた（塞）ぐは「ふさぐ」の雅語。▼色かへてー顔色を変えて。悲しみの表情で。▼おもひでやー思い出よ。〈や〉は間投助詞。俳句の切れ字。▼こゝかしこーここやあそこ。その辺一帯。▼とび散らふー「飛び散る」に継続の接尾語〈ふ〉のついたもの。散り続ける。▼落葉かなー〈かな〉は終助詞。感動、詠嘆を表す。…だなあ。〈や〉と同じく俳句の切れ字。

〈鑑賞〉

まず、〔第一連〕では、第一行〈秋の日の〉（原詩は〈秋の〉）から第三行〈ためいきの〉まで、一気に、〈の〉の助詞の連続で行末を捺え、その音色が、季節の憂愁とともに、ひたすらに私を物思いに沈ませる、とバイオリンの音色に託した秋の憂いを歌い上げ、〔第二連〕では、時（過）の鐘の音に、過ぎた昔を羞ざめた面持ちで回想し、〔第三連〕では、現在の落魄した自分のさすらう姿を、秋風に吹きなぶられる落ち葉にたとえて嘆くのである。

〔第一連〕と〔第二連〕では、秋の日ざしとバイオリン、そして教会の鐘の音、〔第三連〕では落ち葉の舞い散るさまと地面を這って、かさこそと頼りなげに、あるいはむなしく聞こえる葉の音というふうに、音や形や色、すなわち聴覚と視覚との組み合わせによる読者へのアピールが見事になされている。

〈鑑賞〉

明治時代の代表的な恋愛詩で、古くから愛唱されている。作られた当時は、林檎のもつ西洋的なイメージと、ういういしい初恋の情感が結びついて、ロマンチックな気分の高まりが感じられていたと思われる。流れるようなリズムと、林檎の木陰にほのかに見え隠れする恋人たちの甘い陶酔は、現在でもみずみずしく感じられる。

国全　朗読① 文語詩を読む (2)

片恋

北原白秋

あかしやの金と赤とがちるぞえな。
かは(ア)たれの秋の光にちるぞえな。
片恋の薄着のねるのわがうれひ(イ)
「曳舟」の水のほとりをゆくころを。
やはら(ウ)かな君が吐息のちるぞえな。
あかしやの金と赤とがちるぞえな。

北原白秋　詩人・歌人。一八八五（明治9）～一九四二（昭和17）。福岡県柳川市生まれ。早大中退後は詩人としていち早く名を成した。第一詩集『邪宗門』は異国情緒と頽廃的雰囲気に満ちている。以後、童謡・民謡・小唄など、幅広い分野で活躍した。

語釈　〈あかしや〉普通街路樹などに用いられるのはいぬあかしやである。枝幹にとげのある落葉高木。〈かはたれ〉彼者誰（即ち、薄暗くて彼は誰であるかはっきりしない）から出た言葉で誰ぞ彼と対をなし本来は夜明け時を指した。後朋方にも夕暮にも使う。ここでは夕暮。〈曳舟〉船に綱などをつけて曳いて行くもの。ただしここでは地名と考えられる。

『東京景物詩』（大正2）

▼「東京景物詩及其他」の口絵（木下杢太郎筆）

〈鑑賞〉

あかしやの葉が、秋の夕日を受けて金と赤とに彩られながら、しずかに散って行き、我身は片恋の淡い愁いを抱いて川沿を歩む。川には曳舟がゆるやかにきしみながらさかのぼる。あたりの情緒は恋人の吐息のようにやわらかくもまたやるせない。

ここでは片恋という主題は、さほど前面に出されず、作者自身、片恋を嘆いているのではなく、むしろ、周囲のやるせない情緒とそこはかとない片恋の愁いに浸って、それを楽しんでいる。

この詩において白秋の表わそうとしたもの、即ち「曳舟」に象徴される江戸情緒の名残りと、「あかしや」「薄着のねる」の表わす近代情緒とが微妙に交錯した頽唐たる雰囲気は「あかしや、ちるぞえな、かはたれ、片恋、薄着のねる、うれひ、やはらか」等音感のやわらかい言葉の撰択、五七五のゆるやかなリズム、「ちるぞえな」のもの憂いリフレーンなどを通して十二分に感じとれる。

資料 6

１～３年対抗　新春カルタ大会

１８．１．２０
国　語　科

１．日時　　平成１８年１月２６日（木）

第２時限	１－２	２－２	３－４
第３時限	１－１	２－３	３－２
第４時限	１－３	２－５	３－３
第５時限	１－４	２－１	３－５
第６時限	１－５	２－４	３－１

２．場所　　図書室

３．競技方法

（１）クラスを１４班に分ける。（３名ずつ、同性２、異性１）

（２）源平戦ではなく、「散らし」で行い、学年ごとの取った札の総計で競う。

（３）勝った班の一番多い学年が総合優勝となる。

４．事前準備

（１）国語係は事前によく連絡をとること。

（２）国語係は班分けをし、提出すること。（名票）

（３）各学年とも学年に応じた努力をすること。
（３年１００首、２年７０首、１年５０首）

５．当日の注意

（１）授業本鈴前に図書室に集合のこと。（持ち物不要）

（２）競技中はもちろんのこと、おしゃべり、無用の歓声は厳に慎むこと。

６．当日の当番

（１）図書室の設営は、２－２が行う。（全員 8時10分、図書室に集合、テーブルを設営し、雑巾で水拭きする。）

（２）カルタの運搬は、３－４が行う。（教科係と学級委員は 8時10分、国語科に集合）

速報　　18. 1. 26　資料 7

平成１７年度　百人一首カルタ取り大会全結果　国語科

	2限			3限			4限			5限			6限		
班	1-2	2-2	3-4	1-1	2-3	3-2	1-3	2-5	3-3	1-4	2-1	3-5	1-5	2-4	3-1
1	67	18	14	62	13	25	48	8	44	21	25	54	13	45	42
2	23	33	41	21	52	26	17	35	48	12	61	26	48	21	27
3	40	6	49	19	43	36	46	42	10	23	43	32	19	50	30
4	16	32	42	35	39	26	49	7	43	20	39	41	42	49	9
5	23	27	50	8	15	77	33	37	29	12	58	30	45	22	33
6	36	28	35	38	21	41	34	49	17	53	36	11	30	37	33
7	19	43	38	12	41	47	32	36	32	8	25	66	22	54	23
8	—	—		5	53	40	43	31	27	19	22	58	39	33	26
9	35	53	9	48	30	18	33	62	0	43	11	44	56	32	12
10	34	66	0	20	12	60	26	12	62	44	27	29	16	18	66
11	46	25	29	15	53	30	52	25	23	24	47	27	51	17	18
12	40	20	40	30	50	20	24	18	56	19	51	30	14	29	57
13	20	22	58	19	27	54	9	37	54	35	30	35	32	0	63
14	46	64	0	42	43	15	32	40	28	15	29	52	17	45	38
	4	4	7	2	7	5	5	5	4	3	5	7	5	6	3

※　２限の８班は３年に不良行為があったが、事情により３年優勝。

勝利チーム数

１　年……１９　２　年……２７　３　年……２６

各学年勝利チーム数　年度別一覧表

	60	61	62	63	H元	2	3	4	5	6	7
1年	12	20	18	22	5	5	4	25	5	7	4
2年	34	28	35	15	39	33	23	31	27	15	41
3年	26	25	19	35	28	35	44	17	39	49	25

	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1年	14	9	8	13	5	15	12	14	30	19	
2年	14	31	12	21	50	25	22	14	15	27	
3年	45	31	50	41	15	32	36	41	27	26	

３　高等学校

(1)　古文学習の初期に音読をすることの意義

１年生２クラスに対して週２時間古文の授業を担当している。毎時間ごと授業の冒頭に当該教材を音読する指導を約８ヶ月、総５２時間行ってきた。教師側が教材を適度な長さに切って範読し、それを生徒全員が一斉音読するという最も一般的な方法である。　後期中間考査（１２月実施）が済んだ段階で上記の学習について生徒へのアンケートを行った。以下、アンケートの結果を紹介しながら「音読する学習の意義」について分析評価してみたい。

アンケート対象　２クラス　７５人
実施　　平成１７年１２月

アンケート①

〈中学校までに古文について学習したことがあるか〉

ほとんどが中学校までになんらかの古文を学んでいる。しかし、各クラス３名ずつ計６名の者が「全く古文を学んだことがない」と答えている。この６名についてさらに調査したところ、４名は学習したにもかかわらず学習したことを忘れているだけであった。すなわち古文を学習したという記憶が残っていないのである。古文を学んだという実感を残していない生徒がいる点で、中学校での古文の扱いの濃度が気になるところだが、問題は２名の生徒が実際に全く古文を学んでいないことである。２人はともに海外現地校出身者であり、こうした背景をもつ生徒には特段の配慮が必要であろう。

アンケート②

〈古文のリズムを現代文のリズムと比べてどう感じるか〉

「ほとんど変わらない」２名
「あまり変わらない」２４名
「大変異なる」　　４５名

半数の生徒は古文のリズムにある種の違和感あるいは特殊なリズムを感じている。実際、授業を開始した頃の指名読みでは区切るところ、抑揚などに苦労している生徒が多いのである。

「あまり変わらない」と答えた生徒の中学校での古文学習の実態は不明。中学校で古文を学習したことによって違和感を持たなくなったかも知れないし、学習とは関係なくただ純粋に違和感を感じないだけかも知れない。しかし、大半の生徒は違和感を持っている。そのため、古文学習の初期段階では音読によって古文のリズムに慣れることは大切であると判断される。また、生徒自身も次のアンケート③のように音読の必要性を充分認識している。

アンケート③

〈毎時間音読をしたが、それについてどう思うか〉

「役立ったとは思わない」１名
「わからない」　　６名
「古文の学習に役立った」６８名

「役立たなかった」と答えた１名の生徒のこれまで３回の定期テスト成績は
１回　２回　３回（以下同じ）

A君　　６８　４６　２９

と推移した。３回めの２９点はクラスの最下位グループ。

大半の６８名は「音読は古文の学習に役立った」と答えているが、その中でわざわざ「大変役立った」と注記したものが３名いる。この３名の生徒のこれまで３回のテストの成績は、

B君　９１　９０　９０

C君　７８　９２　７２

Dさん　６０　６９　７４

と推移した。したがって、音読によって古文独特のリズムに慣れることは成績にも確実に結びつく大切な学習プロセスと言えるだろう。指導者側にも、音読中に生徒一人ひとりの口の動きを監察するなど、授業への参加姿勢を確認することができるよい面がある。

「役立たなかった」と答えた生徒は音読にほとんど関心を示さず、発声することがほとんどなかった。成績が次第に下がったのは本人の家庭での授業姿勢にも問題があろうが、教室で音読に参加していなかったことも大きな要因と考えられる。

先にアンケート①で示した、中学卒業までに古文の学習経験のない海外現地校出身生徒２名の成績推移は以下の通りである。

E君　５４　５５　４２

Fさん５０　４２　８１

Fさんは３回めには高得点をマークしたものの、学習初期にはE君とともに成績が芳しくない。このことと古文のリズムになれていないこととは大いに関係があると予測される

アンケート④

〈幼少期に古い日本の童謡（例えば『夏は来ぬ』『さざんか』など）を歌ったことがあるか〉

次のような回答であった。

小さい頃よくうたった　１５人

うたったことはある　　４２人

うたったことはない　　１７人

この結果から、日本の古い童謡が生徒の生活経験の中から消えてきていることが見てとれるが、それでも「よくうたった」と答えた生徒が各クラスに２割程度いることになる。調査対象の一クラス分について「よくうたった」という生徒の成績の推移をみてみる。

G君　７５　８７　７９

H君　７２　７６　欠

I君　６７　７４　８１

Jさん　８４　６７　７５

Kさん　８７　６８　９１

Lさん　８５　８９　８８

以上のように、比較的高得点をマークしている。少なくとも古文を苦手にするということはない。童謡をうたった幼少期以後その生活環境がどうだったかも考慮しなければ確かなことは言えないが、幼少期に日本の古い童謡を頻繁にうたった、あるいはうたったことがあるという記憶を持っていることが古文学習にプラスに働いているのは間違いないと考

えられる。

一方、「うたったことはない」と答えた生徒の成績の推移を、上記「うたったことがある」について調査したのとは別の一クラス分についてみてみる。

M君	６３	６５	７８
N君	７８	９２	７２
O君	７５	４２	６３
P君	５６	４０	５８
Qさん	８７	６６	５１
Rさん	７７	７９	８３

という結果であった。数字上顕著な形では現れていないが、古文を苦手としたり、成績が伸び悩んでいる生徒が多いことは事実である。O君は古文が苦手であることは自覚しているし、Qさんは次第に成績が下降してきていることを自覚している。もちろんこの結果をただちに幼少期の童謡をうたったことがない生活に結びつけることは無理があろうが、「よくうたったことがある」と答えた生徒に古文を苦手としたり、成績にむらのある者がいないことを考え合わせると、幼少期に日本の古い童謡をうたうという体験は古文の学習効果とけっして無縁でないだろう。

アンケート⑤

〈古文をある程度理解できることは将来において必要だと思うか〉

「そう思う」　　３３人

「そうは思わない」２０人

「わからない」　　２２人

２０名が古文が将来必要だとは思わないとと答え、「わからない」を含めると半分強の生徒が将来必要ないと答えたことに衝撃を覚える。もし英語について同じ質問をしたならばおそらく全員が「必要だ」と答えるであろう。それだけ生徒の意識の中で古文の価値は低いのである。それが生徒の古文学習へのモチベーションを落としている。学校における古文の学習が個々の人生において大切なものであると認識させない限り、今以上に古文学習が充実するは思えない。むしろ昨今の実用重視の国語学習や国語の単位数削減のあり方を考えると、古文の学習が自己の将来には必要ないと考える生徒は今後ますます増えよう。そしてその結果、古文は次第に廃れていくことになる。そうならないためにも小さい頃からの古文の系統的学習を考えることが必要である。

（鎌倉芳信）

⑵　古典学習における暗誦の意義

今年度は、２年生３クラスの古文を担当しているが、このうち２クラスは、昨年度（１年生の時）に、前期は現代文、後期は漢文を担当していたクラスである。この２クラスには、一年間に下記の詩を暗誦させた。

春の朝（ブラウニング　上田敏訳）

山のあなた（ブッセ　上田敏訳）

都に雨の降るごとく（ヴェルレーヌ　鈴木信太郎訳）

ふるさと（室生犀星）

小景異情（その二）（室生犀星）

椰子の実（島崎藤村）
絶句（杜甫）
送元二使安西（王維）
磧中作（岑参）
勅勒歌（無名氏）
静夜思（李白）
登高（杜甫）
山行（杜牧）
江雪（柳宗元）

＊訳語と近代詩については古語を多く用いて、擬古文の文体となっている作品を選んだ。これについて、２年生後期の段階で、簡単な無記名アンケートを採った。その内容は、次のとおりである。

〔アンケート〕

皆さんが１年生の時に、一年間で１５の詩（訳詩・漢詩を含む）を暗誦してもらいました。それについて、意見・感想を聞かせてください。

① 暗誦したことはよかった（または、楽しかった）と思いますか。
　ア よかった（または、楽しかった）と思う。
　イ べつにこれといった印象は残っていない。
　ウ いやだった（または、やりたくなかった）。

② 暗誦したことが、古文や漢文の学習をするうえでプラスだったと思いますか。
　ア プラスだったと思う。
　イ 少しはプラスだったかと思う。
　ウ プラスになってはいないと思う。

③ 小学校時代に、名文や名詩歌の暗誦をとり入れた方がよいと思いますか。
　ア 思う。
　イ 思わない。
　ウ わからない。

このアンケートに対する回答は、以下のようであった。

① ア…４２名　イ…２２名　ウ…１名
② ア…２８名　イ…３６名　ウ…１名
③ ア…４２名　イ…１２名　ウ…１１名

＊１ ①でウと答えた生徒と、②でウと答えた生徒は、同じ生徒であった。この生徒は、③についてはイと答えている。

＊２ 風邪の流行期だったため、２クラスの欠席者が１０名を越えており、総数が６５名となった。

以上の調査結果から、詩の暗誦について、おおむね次のような生徒の感想・評価が読み取れる。

Ⅰ 生徒たちは、このような名詩歌の暗誦をおおむね好感をもってとらえており、古典

の学習に何らかの（人によっては、はっきりした）プラスがある、と考えている。

Ⅱ　暗誦することとその学習効果を否定的にとらえている生徒は、ごくわずかである。

Ⅲ　大半の生徒が、このような暗誦を小学校時代からとり入れた方がよいと考えている。

＊アンケートに対する回答のほかに自分の意見を書き添えた生徒が２名いた。いずれも、棒暗記でなく、おおまかな意味を教えてもらったうえでの暗誦がよい、という意見であった。

暗誦に対するこのような肯定的な反応は、生徒たちの基本的な言語運用能力の低下によって困難さを増している古典の授業にとって、一つの活路を示してくれているように思われる。

ここ十年ほどの間に、高校生の母語の運用能力は“長期低落下化傾向”を見せているが、その最大の原因は、幼少時からの読書経験の不足（読書量の激減）と、きちんとしたレベルの会話に触れる機会の減少（“仲間うち言葉”で済ませられる範囲だけで暮らしがちな状況）との二つではなかろうか。このような現状に対して、読書を奨励するほかに、早い時期からの暗誦をとりいれることで、生徒たちの言語センスを刺激
してその運用能力を高め、ひいては、中学校・高等学校における古典の学習に必要な力を養うことが望ましいと判断される。

本校の生徒、及び卒業生の中で、国語全般にわたって高い能力を示し、ことに古文の理解力と学習姿勢にきわめてすぐれている者を対象として、面談による聞き取り調査を実施した。主な質問内容は次の３項目で、その他に、各個人の条件・状況の違いに応じた個別の質問も加えた。（対象としたのは、本校の３年生３名、２年生１名、卒業生２名――東京大学と慶応大学の学生――である。）

○主な質問事項

Ａ　幼い頃からの自分を振り返ってみて、国語、ことに古典を勉強するうえでとてもプラスになったと思うことは何か。

Ｂ　小・中学校時代に、古文・古歌・古語を多く用いた詩などを暗誦したことがあるか。

Ｃ　暗誦は、楽しかったか、大変だったか。また、それは高校での古典の学習に有効だったか、どうか。

以下、この調査の結果を、ごくかいつまんで記す。

Ａ　この問いに対して、驚くべきことに（また、うれしいことに）６人が異口同音に、「幼少のころから、家でも学校でも、たくさんの本を読んだこと」と答えたのである。やはり、豊かな読書体験は（それも、幼少期からのものであれば尚更）、国語全般の学習にとって、しっかりした強固な土台となるものであり、当然、古典の学習にも大きな力を発揮するものなのである。さらに、このうち２名は、子どものころに童謡や「ふるさと」などの歌曲を歌ったことを挙げてくれた。音楽とともに幼い心に沁みこむ詩は、暗誦にも増して効果的な面もあるのだろう。他の１名は、「小倉百人一首」の競技に参加しており、そのための暗誦についても話してくれた。

＊この点で、小学校段階で暗誦をとり入れる場合、音楽科とも協力して、子どもにも親しみやすいメロディーと詩から成る平易な歌曲・童謡を選んで与えるという工夫も大切だと考えられる。少なくとも、暗誦に、韻律という音楽的要素の助けを借り

ることは、大いに有効なはずである。

Bについては、全員が暗誦の経験をもち、ことに、筑波大学附属中学校から本校に入学してきた者は、暗誦したことのある作品のバラエティーに富んでいた。暗誦した作品は、主に次のようである。

・『平家物語』冒頭
・『方丈記』冒頭
・『枕草子』冒頭
・『徒然草』冒頭
・『竹取物語』冒頭
・『万葉集』の歌
・『百人一首』(全部、または、何首か)
・『平家物語』より (「福原落」「扇の的」など)

Cについては、これも異口同音に、「暗誦は楽しかった」「古文のリズムを感じ取るのにとても効果があると思う」という内容を答えた。

この他、幼少期から暗誦をさせることについての意見を徴したところ、「おおまかな意味を理解させたうえでなら、よいのではないか」と答えた者が3名であったが、積極的に「そうすべきだ」という答えではなかった。また、2名が「どちらでもよいが、あまり強制的にするのはよくない」、1名が「どんな先生がどういうやり方で実施するのかによるので、何とも言えない」と答えた。

以上のような聞き取り調査の結果は、さきに掲げた生徒を対象とするアンケートから読み取れたことのⅠ・Ⅱを補強するものである。

こうした調査結果から、中学・高校における古典の学習を円滑にし、学習効果を高めるには、

① 幼少期から、できるだけ豊かな読書体験をもたせる。
② あわせて、おおまかな意味を理解させたうえでの暗誦と、古語・擬古文の文体を用いた唱歌・歌曲を歌うことを励行する。

という二つの方法が有効であると考えられる。

(黒沢弘光)

(3) 語彙を豊かにする、暗誦を取り入れた漢文の授業

現在、高等学校の漢文の授業は訓読で行われている。これは、漢文が国語という教科の一領域として扱われている以上、当然のことである。漢文を教え始めると、生徒からなぜ本来は外国語である漢文を授業で扱うのか、という質問が決まって発せられる。答えは明白で、和文脈のみでは日本語は成立しないからである。それほど漢文脈は日本語の中に深く取り込まれているのである。だが、この認識は意外となされていない。　現代の高校生にはこの漢文脈を体内感覚として持っている者は極端に少ない。現代の日本語も重みのない薄っぺらなものとなってしまっている。言葉が豊かでないということは心が豊かでないことと等しい。言葉を豊かにするために漢文脈・漢語は非常に有効であり、「声に出して……」というタイトルのついた書籍が売れているというのも、この事情と無縁ではあるまい。そこで、この小論では漢文訓読・音読、暗誦・朗唱ということが、語彙獲得に欠かせないものだということを述べ、併せて筆者の暗誦を取り入れた授業を紹介してみたい。

暗誦というのは戦後教育で一時排除された感があるが、現在では再び暗誦の重要性が指摘されている。暗誦は寺子屋の『論語』の素読を連想させるためか、古い教育と判断されて、排除されてきたようである。しかし、寺子屋でなぜ素読が行われていたのかをよく考えなければならない。実際に効果が挙がるからこそ、素読を取り入れたはずである。また、最近出版された本で、川島隆太・安達忠夫著の『脳と音読』というものがある。その書では、「音読は脳の全身運動」だとし、また「音読ほどに脳全体を活性化する作業を見たことがありません」とし、脳科学的に見て、音読は脳を鍛えるのに極めて有効だと指摘している。また、同書では、いわゆる「素読」という意味内容もわからずにただ丸暗記する方法が、意味内容がわからないからこそ逆に脳全体が活性化するとも指摘している。

この書は我々国語の教員にとっては強い味方で、いわば脳科学者によるお墨付きを貰ったようなもので、堂々と胸を張って暗誦を授業に取り入れることができる。

さて、次に筆者の授業実践について触れてみよう。筆者は漢詩の授業で暗誦を義務づけている。「義務づける」というのは、定期テストで暗誦していないと答えられない問題を出題するということである。

実際には、毎授業ほぼ一首の漢詩を扱っている。まず初めに筆者が範読する。漢文訓読の独特のリズムを身につけることは漢文学習の最も重要な部分でもある。その後、全員で斉読する。そして、三分という時間を生徒に与え、その漢詩を暗誦させる。三分後、三名の者を指名して暗誦させる。生徒は初めは三分では無理だと反論するが、実際に暗誦させてみるとほぼ八割以上の者が暗誦できている。これを毎時間繰り返して行っている。最初は嫌がっていた生徒も、漢詩のリズムが心地よいためか、廊下で筆者に会うと、詩の一節を口ずさむほどにもなる。青少年時代に覚えたものは年齢が加わっても忘れることはない。現に、筆者の知り合いの、いわゆる「国漢」の時代の方々は、会話の際にけっこう漢文の文句を用いることがある。たとえば、二月のこれから春がやってこようなどという季節などでは、「春は枝頭に在って、已に十分」などと戴益の詩の一節が容易に口をついて出てきたり、七夕の日には「七月七日長生伝」などと、白居易の「長恨歌」の一節が出てきたりする。その人の人生が豊かであることが想像でき、嬉しくなってしまう。

「長恨歌」が出てきたのでついでに述べると、毎年の授業で、もし、七言・百二十句から成る「長恨歌」を暗誦できた者には、テストの成績による漢文の五段階評価を無条件でワンランクアップすると宣言している。実際には、毎年一人か二人の生徒が暗誦しに来る。しかも、もともと５という評価の生徒が多い。

筆者はこのような体験からも、暗誦を義務づけているのである。先程の『脳と音読』という書を知ってからは、暗誦は自分の脳を鍛錬するのに好都合だということは、脳科学の分野でも実証されていると生徒に説明し、暗誦が無意味でないことを力説している。

こと漢文に限らず、暗誦は語彙獲得にきわめて有効な方法だと確信している。附属中学では、百人一首の暗誦を義務づけている。和歌の意味は問わないという前提である。そのおかげで附属高校に入ってきた生徒に、これは百人一首のあの歌に出てきた単語だなどと説明すると非常に効果が挙がっている。附属中学だけではなく、他の中学でも結構百人一首を暗誦させているらしい。音読・朗読、暗誦・朗唱といった作業は、語彙を豊かにし、ひいては人生を豊かにするという観点からももっと重視されてよいように思う。

（渡辺雅之）

4章　理科教育

才能ある子どもを伸ばす小・中・高一貫教育

本章では，理科における小中高一貫カリキュラム開発に関して，大きく二つの内容を報告する．第一に，近年日本でも関心が高まってきている，いわゆる「才能ある子ども達」(Gifted and talented children) を対象としたアメリカの教育研究を中心として，小中高一貫カリキュラム開発のための基礎的な研究を報告する．第二に，現行の学習指導要領の枠組みの中での理科における小中高一貫カリキュラム開発事例を報告した．

まず，第1節では，「才能ある子ども達」(Gifted and talented children) の特性や定義に関するこれまでの研究動向を確認した．そこでは，「才能ある子ども達」とは，単に学力が高い子どもや知能指数（IQ）が高い子どもではなく，多様な領域（例えば，芸術や音楽，リーダーシップなど）で人並み以上の能力を有している子どもを指すことを確認した．また，その能力は，複数の領域に渡って発揮される場合もあり，複合的に「才能ある子ども達」を捉える視点が重要であることが分かった．

第2節では，「才能ある子ども達」の行動・感情・ニーズに着目してその人物像を分類し，彼らの成長を促す支援策について報告した．

第3節では，コネチカット州の公立学校における「才能ある子ども達」のための発展学習プログラムを分析した．そのプログラムの特質は，自立的・自己決定的に学習を進めるための思考技術や認知能力を身につけさせることに重点を置いている点にあった．

第4節では，対象を「才能ある子ども達」に特化して開発された理科カリキュラムの特色を，アメリカの主要な理科カリキュラムである『全米科学教育スタンダード』や『科学的リテラシーの示準』と比較することから抽出し，学習状況の調査を基にした当該カリキュラムの評価を報告した．

第5節では，「才能ある子ども達」の教育研究機関であるアイオワ大学の「才能ある子ども教育開発国際センター」(International Center for Gifted Education and Talent Development) の機能や活動内容（プログラム）に関する調査を報告した．教育開発国際センターは，制度的・経済的な支援体制が充実していることが確認できた．

第6節では，子ども達の多様な能力を伸張する教育を行っているアメリカのボーディングスクールを訪問調査し，学校経営，理科カリキュラムや教師の資質等に関する特色を報告した．

第7節では，各校種の学習指導要領を比較検討し，「電流と磁場」，「光合成」の単元を事例にして，小中高一貫カリキュラムの在り方を提示した．

4.1 才能ある子ども（Gifted Children）の特性

内ノ倉　真吾（人間総合科学研究科院生）

（1）はじめに

2004年，アメリカで「才能ある子ども」（Gifted Children）を対象にした教育に関する研究を集めた一連の論文集"Essential Readings in Gifted Education"が出版された．この論文集は，雑誌"Gifted Child Quarterly"に掲載された「才能ある子ども」を対象にした評価の高い研究論文を収集したものである．そのような論文集では，「才能ある子ども」とは，どのような子ども達であるのかといった定義に関わる問題，そのような子ども達の人物像とは実際どのようなものであるのかといったプロフィールの問題，そして，実際の学校教育のカリキュラムはどのようなものが望ましいのかというカリキュラム開発の問題など，幅広い内容を網羅している．

本稿は，一連のシリーズのうち"giftedness"に関わる研究を集めた"Definitions and Conceptions of Giftedness"に所収の「才能ある子ども」の特性についての論文2編を取り上げ，その論点を要約したものである．スタンバーグ（Sternberg）の"Introduction to Definitions and Conceptions of Giftedness"からは，"giftedness"に関する研究上の問題点を俯瞰することができ，パッソウ（Passow）の"The Nature of Giftedness and Talent"からは，"giftedness"の特性や定義に関する史的変遷を辿ることができる．なお，本稿では"giftedness"については，特性や定義についての議論が中心であるためそのまま英語で表記し，"gifted"，"talent"や"gifted and talented"については，基本的には「才能ある子ども達」とし，必要に応じて英語で表記した．

（2）"giftedness"を巡る議論

スタンバーグは，これまでの"giftedness"に関する研究が，"giftedness"の意味内容を明確してこなかったと批判する．もっと悪いことに，子ども達を"gifted"とそうでない子ども達に分類してきた，と指摘する．"giftedness"については，まだまだ議論すべき問題が数多くの残されているといってもよいであろう．

スタンバーグによると，例えば，次のような問題を考察する必要がある．

- "giftedness"と talent の性質とは何であろうか．
- どのように我々は"giftedness"を研究すべきか．
- 我々は，慣習的な"giftedness"の概念を拡張すべきであろうか．もしそうであれば，どのように拡張すべきであろうか．
- もし全く異なるようであれば，どのように"giftedness"と talent は異なるのだろうか．
- "giftedness"と talent の異なるプロフィール（人物の特徴：profile）があるのか．もしあるなら，異なるプロフィールとは何か．
- どのように"giftedness"と talent は発達するのか．
- どれくらい"giftedness"と talent の利用可能な評価（assessments）は，妥当だろうか．

つまり，考察すべき問題とは，“giftedness”と”talent”の定義や本性，区別，研究方法，人物像，評価である．特に，“giftedness”と”talent”の定義については，多種多様な意見があり完全に合意されているとは言いがたい．その反面，多様な意見が全く異なっているわけではなく，ある程度の共通性がある．例えば，スタンバーグは，次のような特質が“giftedness”について共通していると指摘する．

- “giftedness”，高いＩＱだけ以上のものを含む．
- “giftedness”は，認知的な構成要素と同様に，非認知的な構成要素（例えば，動機付けられていること）がある．
- 環境は，gifted な遂行能力の潜在性を出現させるかどうかの観点で重要である．
- “giftedness”は，単一のものではない．すなわち，“giftedness”の複数の形式がある．そして，一つのものがすべてのものに当てはまる（one-size-fits-all）といった評価（アセスメント）もしくはプログラムは，あまりにも狭すぎるだろう．
- 「才能ある子ども」の特定もしくは評価に関する測定は，操作可能な理論を提案する必要がある．そして，それらの理論は，単に妥当であることが仮定されることよりもむしろ，評価される（evaluate）必要がある．

（３）“giftedness”の変遷

１９世紀後半から，“giftedness”の本性に関しては議論されており，歴史的な変遷が見られる．パッソウによると，アメリカにおいて“giftedness”の意味するところは，一般的な知的能力だけではなく，創造的な思考，リーダーシップ，芸術などの能力を含むようになってきた．パッソウの議論に従うと，“giftedness”に関する研究の歴史は，強調される特性によって区分することができそうである．

１）高いIQをもつ人

１９世紀後半以降，様々な学校システムが，「平均的な能力の子ども達以上の生徒」，「聡明な子ども達」，「尋常ではない知性をもつ子ども達」，”gifted”，他の言葉で表現される多様な子ども達の必要性に合致するプログラムを始めた．それらすべての言葉が，高いＩＱをもっている，学問的な達成度が高い個人に言及していた．

２０世紀初頭には，”gifted”と考えられている人とは，高い知性をもつ人や，高い学問的な到達者を意味するものと一般的に考えられるようになっていた．“giftedness”の性質は，個人の特性や特徴によって規定されるものであった．

１９２２年のターマン(Terman)のいわゆる『天才の遺伝学的研究』(”Genetic Studies of Genius”）の始まりよりも前に，多数の活動やある研究があった．しかし，その『天才の遺伝学的研究』は，gifted の性質に関する最初の大規模な経験研究を代表するものであった．その研究では，どのような身体的，精神的，個人的な特性が，「才能ある子ども達」の特徴であるのか，どのような種類の大人に典型的な「才能ある子ども達」がなるのかを確認することが目的とされていた．その反面で，「才能ある子ども達」の起源と身体的・精神的特性については等閑視されていた．

ターマンの被験者に関する研究は，学校の生徒上位１０％以内にある聡明な被験者

を探し出すことを目的としていた．具体的には，スタンフォード＝ビネーテスト（Stanford-Binet test）でＩＱ１４０，高校生の被験者については，ターマングループ知能テストでＩＱ１３５の子どもが対象となった．

最初のターマンの研究とその後の追試研究（１９５６年にターマンが死亡したが，まだ続いている）は，初等学校で早くから将来が有望視される知的な「才能ある子ども達」が，成人期で比較的顕著な到達地点に達する傾向にある，という仮説の支援を与えた．その多くの発見の中で，一般的な信念とは対照的に，精神的に「才能ある子ども達」は，あまり恵まれていない同年代の子ども達よりも，一般的な健康，身体的，精神的な健康，調節，成人の知性，職業的な地位，収入，出版物，著作権で，そして「幸福感」でさえ，優っていたという事実があった．

ターマンの協同研究者の一人，キャサリン・コックス（Catherine Cox,1926）は，できるだけ正確にある３０１人の有名人のＩＱを見積もるために，それらの人の伝記的・歴史的な記録を研究することによって，逆の経路をとった．２つのＩＱの見積りが行われた．一つは，１７歳までの発達の記録に関する平均評価であり（ＡＩ），もう一つは，１７歳から２６歳の発達に関する平均評価であった（ＡⅡ）．見積もったＩＱの範囲は，１００から１９０であった．１３の事例が，１００－１１０の間で評価され，その一方で別の３０の事例が，１１０－１２０の間で見積もられた．

コックス（1926）は，彼女の研究から三つの主要な結論を導いた．彼女は，一般的に後の人生で顕著な成果を成し遂げる子どもは，（１）平均以上の遺伝があり，初期の環境で卓越した利点をもっている．（２）普通ではない高いＩＱを示す幼少時代の行動が見られる．（３）高い知的な特性だけではなく，動機や努力の粘り強さ，自分の能力への自信，精神力のかなりの強さによって，特徴付けられる．

それ以外にも，人口のある割合（例えば，一般的な知性の上位１％もしくは２％）や知能テストでの特に顕著な成績（例えば，ＩＱ１２５もしくはＩＱ１３５）のような様々な方法で定義される，優れた知性とは，gifted として考えられていた．そのような考えの下に，知的に優れた子どもを育成するために，プログラムや援助が学校で行われていた．

２）多様な領域に見い出される「才能ある子ども達」

１９４０年代に入ると，“giftedness”を定義し，特定する際に，知能テストの限界を指摘してるようになってきた．

その一つとして，パッソウは，“American Association for Gifted Children”の１９５１年出版物における，ラリー（Lally）とラブラント（LaBrant）の次のような主張を取り上げている．すなわち，学校が伝統的に学問的な教科に関係して以降，「『才能ある子ども達』の探索は，通常はそのような領域での聡明な子ども達を発見してきた」ことと，特定の手続きが，芸術で才能を発揮した子ども達を含めて，学校が強調することと対応する傾向にあったという主張である．ＡＡＧＣ出版以降，”gifted”と”talented”の定義は，より包括的になってきた．

包括的な“giftedness”の定義を採用した学校プログラムとしてオレゴン州ポートランドの公立学校のプログラムが，代表的な事例であるとしてパッソウは紹介している．

ポートランドのプログラムは，フォード財団から支援を受けており，「学問的な適性に限定した“giftedness”の定義は，あまりにも狭すぎる，定義，開発されるべき社会的に有用な多用な能力がある」という立場をとっていた．そこでの“giftedness”の定義は，「最も知的な能力の備えた子ども達のおよそ上位１０％と，各７つの特別な適性，すなわち，芸術，音楽，創造的な著作，創造的な演劇，創造的なダンス，機械工芸的な能力で最も才能を発揮した同じ割合の子ども」を含むものであったという．このようにポートランドは，“giftedness”が幅広く定義された数少ない学校システムの一つであり，多種多様な”gifts”と”talents”を特定し，育成（nuture)しようとする試みであった．

３）創造性のある人

1950 年代後半以降には，“giftedness”の特性として「創造性」が強調されるようになる．その研究の一例として，テイラー（Taylor, 1975）の研究をパッソウは取り上げている．テイラーによれば，創造性の研究は，すくなくとも７つの領域に着目されてきた．すなわち，（１）創造的な人格（personality），（２）創造的な問題の定式化（problem formulation），（３）創造的な過程（process），（４）創造的な成果（products），（５）創造的な雰囲気（climates），（６）創造性と精神衛生（mental health），（７）創造性と知性（intelligence）である．多数の意味で定義される創造性とは，知的な“giftedness”の必要条件として，一種の”giftedness”として考えられてきた．　そして，過去２０年間，研究者達は創造性が育成（nuture)できるという結論に達してきた．例えば，先述のテイラーは，次の点に焦点を当てた創造的な発達プログラムを開始した．すなわち，（１）ある人の考えを環境へと置き換えること，（２）基本的な問題と生成的な問題を定式化すること，（３）反転やアナロジーによって考えを変容させること，（４）創造的な特徴をもつ結果を生成すること，（５）直接感覚的な刺激にさらすことによってこれらの過程を育成しようと試みた．

４）文化の生産者・問題の発見者

タンネンバウム（Tannenbaum）は，”giftedness”の特徴の一つが，個人が単に文化の一消費者ではなく，生産者である，ということだと主張してきた．彼らは，生徒がよい成績を取り，情報をすばやく吸収し，収束的な思考活動に優れていることは十分ではない，とする．“giftedness”は，新しい概念化，多様なアプローチ，創造的な問題解決，普通ではない問題解決を含んでいる．彼の考えでは，どんなに速くても，単に情報を消費する生徒は，一種類のみの giftedness を表しているのであり，最も重要なものは表していない．

ゲッツゼル（Getzels）とチクスゼントミハリー（Csikszentmihalyi）は，膨大な文献と豊富な概念的・経験的な研究に関する「問題解決」（problem solving）に関する研究から，焦点を比較的ほとんど体系的な研究が行われていない「問題発見」（problem finding）へと変換させてきた，とパッソウは指摘する．彼らのそのまま表現を使うと，「世界は，ジレンマに溢れている．しかし，問題状況は，創造的な解決策についてはいうまでもなく，問題それ自体自動的に解決可能な問題として存在していない」．彼らが提示した「問題発見が創造性の重要な構成要素である」という仮説は，“giftedness”

の性質を理解する際に，比較的研究されてこなかったものである．

（4） “giftedness” の多様性とそれが抱える問題

パッソウが指摘するように，Gifted と talented は，形，形式，大きさについて非常に多様であると考えられる．具体的に，パッソウは次のように，“giftedness”の多様性を議論する．

1）“giftedness”の多様性

ある「才能ある子ども達」は，適用される規準に関しては僅かに平均以上であるのに対して，他の gifted な子どもは極端に珍しいというぐらいに普通ではない．ある個人は，単一の領域では gifted／talented であるのに対して，別の個人は，実践的にはどんな分野でも普通ではなくできるようである．傑出した能力もっていると思われる個人は，その潜在能力を開発することに比較的あまり動機付けや関心がないのに対して，別の個人は，かなり talented であり，かなり動機付けられてもいる．ある個人は，上位の達成者であり，情報を即座に吸収する人であるのに対して，他の個人は新しい方法と異なる方法で知識を活用している．ある人は，基本的には知識の消費者であるのに対して，別の人は，消費者であると同様に，潜在的には傑出した生産者である．ある人は，特に早熟であり，幼いときに普通ではない潜在的な能力を発揮しているのに対して，他の人は，「遅咲き」であり，かなりあとまで普通ではない潜在能力や遂行能力を見せることはない．talent 領域がより賞賛される傾向にあることに関しては，文化的な差異がある．結果的には，その差異は育成されるだろう．

2）“giftedness”の多様性が抱える問題

何が“giftedness”であり，誰が gifted であるのかについての問題がある．Gifted な個人の膨大な特徴のリストがある．それらのリストは，長くて詳細である．明らかに，”gifted”であるとして特定されたすべての個人が，「才能ある子ども達」に帰属される，すべての認知的，情意的，物理的，直感的な特徴を有しているわけではない．事実，ある子どもの単一の特徴は，まさに特に gift もしくは talent を実際に占めているのかもしれない．「才能ある子ども達」（gifted と talented な個人）の特徴を編集することは，個人が gifted／talented な人の集団に帰属されるすべての特質と振舞いを有していないであろうということを覚えているならば，有用である．

また，どのようにそのような個人が特定されるべきであるかということに関する多数の問題もある．もし傑出した遂行能力に関する潜在能力がまだ潜在的であるならば，どのようにしてそれを表出させるのだろうか．特定する手続きは，知能検査が個人的なテストであるときでさえ，そのテストに限定されないというのは，合意されていることだと思われる．技法，手続き，手段の多様性は，「才能ある子ども達」を特定し，彼らの教育的な経験を区別化しなければならない．多様な種類の評価・選別尺度が，開発され，使用されてきた．いくつかの特定化アプローチは，giftedness の証拠として普通ではない，創造的である，想像的であると判断される個人の行為（パフォーマンス），成果，振舞いに過度に依存している．

「才能ある子ども達」の特定化（identification）と育成（nurturance）のすべての側面は，“giftedness”の性質の基底にある考え方に依存しており，現存の優れた多くの操作的な考え方がある．プログラム計画者は，“giftedness”の性質に関する操作的な考え方を分類することの重要性と，特定化，カリキュラムの区別化，資源配分（resource allocation），そして，「才能ある子ども達」と若者の教育と発達のその他の側面について，敏感にならなければならない．“giftedness”の性質と talent の考え方は，すべての計画の営みの核心である．

（5）”giftedness”の定義

これまでスタンバーグとパッソウの議論に見てきたように，“giftedness”については，何に価値を置くかによってその定義は多様なものになる．今後，“giftedness”に関する教育研究を進めていく上で，一つの参考として“giftedness”を最後に提示する．それは，連邦教育省（U.S. Office of Education）による定義である．これについて，パッソウは，“giftedness”についてレビューした結果，今日最も幅広く使われている定義であると述べている．この定義は，多くの文献で直接的・間接的に言及されているものである．“giftedness”をもつ子ども達は，次のどんな領域にでも，一つもしくは複合的に顕在的な成果や潜在能力をもっていると考えられている．

1．一般的な知的能力（general intellectual ability）
2．特有の学問的な適性（specific academic aptitude）
3．創造的思考もしくは生産的思考（creative or productive thinking）
4．リーダーシップ能力（leadership ability）
5．視覚芸術と演示芸術（visual and performing test）

（6）おわりに

日本では，まだまだ“giftedness”に関する教育研究は少ないといってよい．本稿で確認したこれまでの先行研究の動向は，今後の教育研究を進めていく上で，一つの指針となるはずである．理科教育学の分野でも，「才能ある子ども達」（Gifted Children）とは，どのような子どもであるのかを検討する必要があるだろう．また，そのような子ども達を対象にした教育の在り方を批判的に検討した上で，どのような教育内容・カリキュラムで教育したらよいのかという問題について，日本の社会的・文化的な文脈で今後研究を進めていく必要があるであろう．

（7）参考文献

- Sternberg, Robert J. (2004), “Introduction to Definitions and Conceptions of Giftedness”, in Sternberg, Robert J.(ed), *Definitions and Conceptions of Giftedness*, pp.xxiii-xxvi, Corwin Press.
- Passow, A.Harry (2004), “The Nature of Giftedness and Talent”, in Sternberg, Robert J.(ed), *Definitions and Conceptions of Giftedness*, pp.1-11, Corwin Press.

4.2 才能ある子どものプロフィールの分類

佐藤　結美（人間総合科学研究科院生）

本節では，第1節で取り上げた“Essential Readings in Gifted Education”のシリーズの一冊である“Definitions and Conceptions of Giftedness”の中から，才能ある子どもたち(gifted and talented children)のプロフィールとその分類，また，同定の方法について書かれた“Profiles of the Gifted and Talented”の章を要約する．

才能ある子どもたちは通常，差異化されていないグループとして議論されており，彼らが差異化される際には，行動，感情，ニーズによって全体的，もしくは“ゲシュタルト”的な観点からというよりもむしろ，知能，才能，興味における差異に基づく傾向がある．たとえば創造的・知的・学習障害・芸術的な才能のある子どもたちは，それぞれ異なるカテゴリーの中にいる．ここでは，行動，感情，ニーズに基づき，才能ある個人を差異化するモデルを示す．このモデルは，教育者や親たちに才能ある子どもたちの間の差異を喚起するのに役に立ち，それらの子どもたちを明らかにするためのガイドラインを提供している．さらに，才能ある子どものための適切な教育的目標を開発することにも利用できる．ただし，すべての子どもを完璧に記すために意図されているものではない．

個性は生活経験と遺伝的な性質の両方からきており，才能ある子どもたちは彼らの家族，教育，交友関係，そして個人の発達と相互に作用しあい，影響を及ぼされている．才能ある子どもの全体的な見方に焦点をあてている研究は少なく，発達の一側面もしくは，学業達成か興味の領域を論じているものがほとんどである．感情的，社会的，認知的，身体的要素の相互作用を考慮に入れながら，子ども全体の発達に話を向けられなければならない．

次の6つの異なるプロフィールは，診断上の分類ではなく，才能ある子どもたちと若者の行動，感情，ニーズに関して，彼らの成長を促進するための洞察を教育者や親に提供することができる理論的な概念である．彼らは次の分類のどれか一つによって定義付けられるべきではない．彼らの行動，感情，ニーズは，若いうちにはたびたび変化するが，時が経つにつれて，急激な変化は少なくなり，それらは一つか二つのプロフィールの領域に落ち着くだろう．以下に，才能ある子どもの6つのタイプのプロフィールを紹介する．そして，それらをまとめたものが表1である．

1) タイプ Ⅰ：学業を成就している者

学校で同定された才能ある生徒の約 90%はタイプ Ⅰである．このタイプの子どもたちは，学校のシステムを学び，彼らの両親や教師の話をしっかりと聞いている．彼らはよく学び，学業達成テストや知能テストで高い得点を取ることができる．彼らは教師，両親，ほかの大人たちから認められることを切望しているため，問題のある行動を起こすことはめったにない．タイプ Ⅰの子どもたちは“自分のことは自分でする”と思われているが，しばしば学校に飽き，学校のシステムをできるだけわずかな努力で凌いでいくために利用する．自身の興味や目標を追求するよりむしろ，学校教育の形だけを行う傾向にある．また彼らは両親と教師に依存し，自律のために必要とされるスキルと姿勢を学べていない．そして，肯定的な自己認識を持ち，仲間たちから好かれ，グループの中に属している．彼

らに満足している大人たちから受け取っている強化のせいで，彼らは自身が足りない部分を持っていることに気づいていない．これらの子どもたちは創造性と自律の両方を失い，大学やその後の成人期で期待ほど成果が上がらない．彼らは社会によく適合させられているが，人生の変化する挑戦のために鍛えられていない．

2) タイプ Ⅱ：挑戦的な者

タイプ Ⅱの子どもたちは規準からはずれており，多くの学校ではこのタイプの子どもたちを差異化できていない．彼らは典型的に創造性が高く，頑固で，無神経で，いやみを言うようになるといったことがあらわれる．彼らはしばしば権威を問い，クラス内で教師に挑むかもしれない．また，システムに従わず，彼らの優位性のために学校システムを利用することを学んでいない．彼らは承認や，報酬もしくは栄誉を受け取ることがほとんどなく，学校と家での相互作用はしばしば争いを含み，さらには欲求不満を感じ，自身の自尊心とも戦っている．彼らのうちのいくらかは，自分の仲間にも挑み，それゆえに活動やグループのプロジェクトにしばしば加えられなかったり，歓迎されなかったりしている．一方，いくらかのタイプ Ⅱは仲間たちにアピールするユーモアと創造性のセンスを持っている．それにもかかわらず，彼らの自発性は教室の中で妨害的であろう．もし適当な介入がなされなければ，この子どもたちはドラッグの常用癖や非行といったことのために，いずれ落第してしまうという“危険にさらされて”いる．学校を落第することの多いタイプ Ⅳの高校生の親は，自身の子どもが小学校高学年や中学校でタイプ Ⅱの行動を見せていたことに注目している．

3) タイプ Ⅲ：表に出てこない者

タイプ Ⅲの子どもは，“the underground gifted(表に出てこない才能)”として知られている．男子にも起こるが，概して，中等学校の女子が自身の才能を隠したがることから起きる．彼女らは，中等学校で非常に帰属欲求が増し，特別な才能のない仲間の集団に自分が入りたいと考えるため，自身の才能を否定し始める．タイプ Ⅲの生徒たちはたびたび自信のなさと不安を感じる．彼らの変化するニーズは，教師や両親の期待としばしば衝突している．大人たちは，いつも妨害と否認を増やしていく方法で彼らに接し，たとえ子どもたちがどのように感じていても，彼らがその教育プログラムを続けるように強要するために，子どもたちを圧迫する傾向がある．彼らはすべてのプロジェクトもしくは，アドバンスクラスでの学習をあきらめることを許されるべきではないが，彼らのニーズに合う，替わりとなるものが検討されるべきである．

4) タイプ Ⅳ：落第する者

タイプ Ⅳの生徒たちは，学校のシステムが何年もの間，彼らのニーズを満たしておらず，拒絶されていると感じているために，大人たちと自分自身に怒っている．彼らはこの怒りを，抑圧され，孤立した行動によって，あるいは防御的に反応したりすることによって表現するだろう．このタイプの子どもたちは通常の学校カリキュラムの領域の外に興味を持つことが多く，それらの才能と興味のための援助と肯定を受け取ることができていない．学校は彼らに関連性がなく，おそらく敵対するものとなっている．タイプ Ⅳの生徒た

ちは，幼いうちには気づかれず，高校まで差異化されないことが多い．彼らは拒否され，無視されている感覚の結果として，怒りがおさまらず，恨みを持ち，自尊心がとても低い．そして彼らは信頼できる大人との密接なかかわりを必要としている．家族のカウンセリングが強く薦められ，本人に対するカウンセリングも行われるべきである．診断的なテストが矯正のための可能な領域を確認するために必要である．

5) タイプ Ⅴ：二重に見られている者

タイプ Ⅴは身体的，情意的に障害のある，もしくは学習障害を持つ子どもたちが属している．才能ある子どもへのプログラムの多くは，これらの子どもたちを差異化しておらず，また，彼らの特別なニーズに注意を向けて差別をなくすような特別なプログラムを提供もしていない．タイプ Ⅴの生徒たちは学校が才能ある子どもに期待するような行動を表わさない．彼らはしばしば学校の課題を成し遂げるための自身の無能さに困惑しているかのようである．彼らは自信を失い，挫折し，拒絶され，どうすることもできず，孤独に感じているだろう．そして彼らは活動や宿題が“退屈なもの”もしくは“ばかばかしいもの”と主張することによって，彼ら自身の困難さを否定するかもしれない．彼らは自身の遅滞した自尊心を支えるために，他人を卑しめるユーモアを使うかもしれない．また，彼らはせっかちで批判的で，批判に対して頑固な反応をすることがある．伝統的に，これらの生徒たちは普通と見られて無視されているか，治療のための力添えを要して注目されているかのどちらかである．学校のシステムは，彼らの弱い点に焦点をあてがちであり，彼らの力や才能を育てられない傾向にある．

6) タイプ Ⅵ：自律的な者

タイプ Ⅵの子どもは自律的な学習者で，タイプ Ⅰと同様に，学校システムの中で効果的に働くよう学んでいる．しかし，できるだけわずかな努力だけをするようなタイプ Ⅰの子と違い，タイプ Ⅵの子は自身のための新しい機会をつくり出すために学校システムを利用することを学んでいる．彼らはシステムのために働くのではなく，そのシステムを彼らのためにはたらくようにする．また，彼らは自身のニーズに出会っているために，強く，肯定的な自己認識を持っている．彼らは大人と仲間たちによって尊敬され，学校やコミュニティーの中でリーダーシップの能力を発揮することがある．タイプ Ⅵの生徒たちは自立し，自発的で，自分自身を受け入れ，リスクを冒すことができる．彼らは自身の教育的，個人的な目標を設定することに安心感を持っている．さらに，自身の感情，目標，ニーズを自由に，そして適切に表出することも彼らはできる．

【参考文献】

Betts, G. T. and Neihart, M. (2004), Profiles of the Gifted and Talented, In Sternberg R. J. (Ed.), *Definitions and Conceptions of Giftedness*, pp.97-106, Corwin Press.

表 1　才能ある子どものプロフィール

	感情と態度	行動	ニーズ	大人と仲間の認知のタイプ	同定	家庭の援助	学校の援助
タイプ Ⅰ：学業を成就している者	・退屈 ・依存的 ・肯定的な自己認識 ・心配性 ・失敗についての罪悪感 ・外部からの動機付け ・他人への責任感 ・自分としての感覚と，自分の感情への正当性をおとしめる ・自己判断的	・完璧主義者 ・高得点主義者 ・教師に認められることと，丁寧に扱われることを求める ・リスクをとらない ・学業は十分にやっている ・受容し，順応している ・依存的	・不十分な点を見ること ・挑まれること ・リスクを冒すこと ・独断的になるスキル ・自律 ・退屈を助ける ・適切なカリキュラム	・教師によって愛されている ・仲間によって賞賛されている ・両親によって愛され，受け入れられている	・成績評定の平均 ・学業達成テスト ・IQテスト ・教師の指名	・自立 ・所有権 ・選択することへの自由 ・個人的な興味のための時間 ・リスクを冒す経験	・加速と拡充のカリキュラム ・個人的な興味への時間 ・簡潔な学習経験(事前テスト) ・知的な仲間と一緒にいる機会 ・自立した学習スキルの開発 ・徹底的な勉強 ・メンター制度 ・大学と職業のカウンセリング
タイプ Ⅱ：挑戦的な者	・退屈 ・欲求不満 ・低い自尊心 ・気短かな ・防御的な ・高い感性 ・社会的な役割についての不確実性	・教師を正そうとする ・規則や考え方を問う ・正直で率直であるか ・気分屋 ・学習活動の習性が一定でない ・自制が乏しい ・創造的か ・大いに活動し，疑問を問うことを好む ・信念を主張する ・競争好きか	・他人と結び付けられること ・気配り，順応性，自己認識，自制，受容を学ぶこと ・創造性のための援助 ・契約的なシステム	・彼らがイライラしているのを見出す ・反抗的な ・権力闘争に巻き込まれる ・彼らを創造的な者として見る ・しつけの問題 ・仲間は彼らをおもしろい人として見ている ・彼らを変えたい ・才能ある者として見られていない	・仲間の推薦 ・親の指名 ・インタビュー ・パフォーマンス ・多くの関係のない大人からの推薦 ・創造性のテスト ・教師の擁護	・受容と理解 ・彼らが興味を追求するのを許すこと ・学校で彼らを擁護すること ・適切な行動をモデリングすること ・ファミリープロジェクト	・寛容になる ・適切な教師のもとにいること ・認知的，社会的なスキルの発達 ・子どもとの直接的で明確なコミュニケーション ・感情を許容する ・徹底的に勉強する ・メンター制度 ・自尊心を築く ・行動の制限
タイプ Ⅲ：表に出てこない者	・不安定な ・プレッシャー ・当惑している ・気がとがめる ・自信のない ・自分としての感覚と，自分の感情への正当性をおとしめる	・才能を否定する ・才能ある者とアドバンスクラスからの落第 ・挑戦に抵抗する ・グループに所属したがる ・友達を変える	・選択をすることへの自由 ・葛藤に気づくこと ・感情の気づき ・能力のための援助 ・才能ある仲間とのかかわり ・職業／大学の情報 ・自己の受容	・リーダーとして見られている，もしくは正当に認められていない ・平均的，もしくは学業成就者として見られる ・従順であると認識されている ・おとなしい／シャイであるように見られている ・大人はリスクを好まない者として彼らを見ている ・抵抗する者として見られている	・才能ある仲間の指名 ・家庭の指名 ・コミュニティーの指名 ・学業達成テスト ・IQテスト ・パフォーマンス ・教師の擁護	・表にあらわれていないことの受容 ・大学と職業の計画をする経験を提供する ・同じ年の仲間と一緒にいる時間 ・才能ある者のロールモデルを提供する ・生涯学習をモデルする ・選択をすることの自由を与える	・認めることと適当な位置づけをすること ・才能ある者のクラスから離れることへの許容 ・いくらかの性別のロールモデルを提供する ・大学と職業の情報を与え続ける

	感情と態度	行動	ニーズ	大人と仲間の認知のタイプ	同定	家庭の援助	学校の援助
タイプ IV：落第する者	・憤慨 ・怒り ・意気消沈した ・かんしゃく持ちの ・乏しい自己認識 ・防御的な ・燃え尽き	・とぎれがちな出席 ・課題を仕上げない ・学校外の興味を追求する ・クラスの中で孤立する ・自虐的であるか ・自己を孤立させる ・創造的か ・自己と他人を批判する ・一定しない活動をする ・破壊的で，無意識に行動するか ・平均かそれより下に見える ・防御的であるか	・個別的なプログラム ・情熱的な支援 ・代替的なもの(分離した新たな機会) ・カウンセリング(個別的，集団，家族) ・スキルとともに治療的な援助	・大人は彼らに怒っている ・仲間たちは批判的である ・単独で行動する者，落第する者，麻薬常用者，バカな者として見られる ・彼らを拒否し，あざける ・危険で反抗的である者として見られる	・累積的な記録を見る ・より早く教師にインタビューをする ・IQ と示された達成の間の不一致 ・パフォーマンスにおける不調和と不一致 ・創造性のテスト ・才能ある仲間の推薦 ・学校でない領域であらわれたパフォーマンス	・家族のためのカウンセリングを求めること	・診断的なテスト ・中等学校低学年のためのグループカウンセリング ・伝統的でない学習のスキル ・徹底的な勉強 ・メンター制度 ・学校の学習経験外での代替的なもの ・G.E.D.
タイプ V：二重に見られている者	・無気力な ・欲求不満 ・低い自尊心 ・気づかない ・怒りっぽい	・一定しない活動をする ・平均的，もしくはそれより下のように見える ・破壊的もしくは無意識に行動するかもしれない	・力に関する強調 ・スキルにうまく対処すること ・才能ある者の支援グループ ・カウンセリング ・スキルの発達	・“バカな”者として見られる ・無力な者として見られている ・仲間から避けられている ・能力の点で，平均かそれより下と見られている ・むりやり型にはめることをたくさん必要とすると認識されている ・単に無能と見られている	・WISC や WAIS で 11 点かそれ以上に散在している ・多くの他人の推薦 ・学識のある特別な教師からの推薦 ・インタビュー ・パフォーマンス ・教師の擁護	・才能ある者の能力を認める ・彼らに挑戦する ・リスクを冒す機会を提供する ・学校で子どもを擁護する ・ファミリープロジェクトを行う ・家族のためのカウンセリングを求める	・必要とされる物資を提供する ・代替的な学習経験を提供する ・調査と探究を始める ・仲間とやっていく時間を与える ・個人的なカウンセリングを提供する
タイプ VI：自律的な者	・自己の自信を持っている ・自己を受容している ・熱中する ・他人から受け入れられている ・支持されている ・知ることと学ぶことを強く望む ・失敗を受け入れる ・本来備わっている動機付け ・個人の力 ・他人を受容する	・適切な社会的スキルを持っている ・主体的にはたらく ・自己の目標を展開する ・やり遂げる ・承認がなくてもはたらく ・強い情熱に基づく分野に従事する ・創造的か ・信念を主張する ・リスクを冒す	・支持 ・フィードバック ・促進 ・リスクのための支援 ・適切な機会	・仲間と大人によって受け入れられている ・能力に対して賞賛されている ・両親によって有能で責任の取れる者として見られている ・肯定的な影響 ・学業を成就している ・精神的に健康である	・成績評定の平均 ・あらわれたパフォーマンス ・作り出したもの ・学業達成テスト ・インタビュー ・教師／仲間／親の自己指名 ・IQ テスト ・創造性のテスト	・学校とコミュニティーで子どもを擁護する ・情熱に関係する機会を提供する ・すべての年齢の友人を認める ・時間と空間の制限を取り払う ・ファミリープロジェクトを行う ・親の情熱の中に子どもをまきこむ	・学習の長期的，統合的な計画の開発を認める ・カリキュラムの加速と拡充 ・時間と空間の制限を取り払う ・事前テストでの簡潔な学習経験 ・徹底的な勉強 ・メンター制度 ・大学と職業のカウンセリングと機会 ・二重単位認定もしくは早期入学 ・伝統的な学校のやり方の規制を取り払う

4.3 才能ある子どものための学習プログラム

—コネチカット州グリニッチ公立学校におけるALPプログラムを事例に—

富田　美佳（人間総合科学研究科院生）

(1) はじめに

本稿では，アメリカで実施されている学習プログラムの一例として，コネチカット州グリニッチ公立学校におけるALP（Advanced Learning Programs）を取り上げ，その内容をグリニッチ公立学校が発行しているパンフレットをもとに要約し報告する．（以下では、ALPをALPプログラムと表記するが、原文に従ったうえで表記である．）

(2) コネチカット州グリニッチ学校区における公教育とALPプログラムの概要

コネチカット州グリニッチ学校区は，ニューヨーク市の東に位置する，人口およそ6万1千人，金融サービスや不動産を中心としたベッドタウンである．このグリニッチ学校区には，公立の小学校が11校と中学校が3校，そして高校が1校，さらに私立の幼稚園や小学校などが9校あり，およそ8,900人の子どもがいずれかの学校に籍をおく．これらグリニッチにある学校に通う子どもたちは，幼稚園から中学校までの公教育を終えると，さらに進学することが多く，およそ90%近くの子どもたちが高等教育を受けている．こういったグリニッチ学校区の教育を背景に，ALPプログラムは，小学校高学年から中学校段階の子どもたちを対象とした成立1961年と伝統ある学習プログラムである．

グリニッチ学校区における公教育の目標は，「全ての子どもたちを彼らの潜在的学習能力についてさらに高いレベルまで教育し，彼らに有能で創造的でかつ責任ある社会の一員になるための技術と知識を教える」ことであり，ALPプログラムは、この目標を前提にしてさらに，優秀な子どもに対して普通以上の学習機会を提供することを謳ったプログラムである．そのため，同じように学んでいる同級生の能力をはるかに超える能力を持っていると認められた才能ある子どもたち(Gifted children)には，その子どものより進んだ発達と興味にそった内容が盛り込まれた，「差別化」されたプログラムとサービスが，通常の教室で与えられる典型的な教育を超える学習の機会として設け提供されている．

表1　コネチカット州グリニッチ公立学校の仕組み

学校段階	該当学年	該当年齢
Elementary school(小学校)	K※～5学年	5～10歳
Middle school(中学校)	6～8学年	11～13歳
High school(高校)	9～12学年	14～17歳

※Kとは，Kindergartenの略であり，コネチカット州では5歳から義務教育が始まる．

(3) ALPプログラムの目標と事前選抜

ALPプログラムには，

・言語技能や数学で適切なレベルの指導を提供し，
・批判的な思考力と高い推論力を促進し，
・独創的な問題解決能力を養い，

・自立した学習，自ら方向づけた学習を強化するための認知能力を発達させ，
・難題のある学習状況に直面した際の参加の継続を強化し，
・発展的な内容に触れたり，数学や言語技術の素質の発達を助ける人々に接触する機会を提供する，

という6つの目標があり，これらの目標にそって具体的なプログラムの内容が組まれる．

ALPプログラムの本格的な導入は3学年の途中からであり導入前のおよそ一年間は審査期間にあてられる．そのため，2学年に所属するすべての子どもたちには，彼らにALPプログラムに参加するための素質があるかどうかをはかるための調査が行われる．調査項目は，

・言語技術の授業やあるいは数学の授業での高い成績の証拠，
・標準化された尺度を用いた学業能力と知的能力についての文書による裏づけ，
・課題授業や宿題に取り組むやる気が示されているかどうか，

について吟味され，これらについてすべての子どもたちが1学年の終わりに最初の調査を受ける．そしてこの調査を受け，ALPプログラムに参加することを希望した子どもに対しては，2学年で「加速化されたプログラム(Accelerated Program)」に従った指導が提供される．この「加速化されたプログラム」は，通常よりも早い進度で2学年の学習内容が指導されるものであり，これによって3学年の学習内容の一部を学ぶ時間が提供されるようになっている．この一年間のプログラムを通して，教師たちは，子どもたち一人ひとりの長所と短所を明らかにし，それぞれの子どもがALPプログラムに参加するための素質があるかどうかを判断するための情報を収集する．ALPプログラムの資格審査は，

・教師のチェックリスト　・現段階の読解力レベルの評価
・数学と言語技能の成績にもとづいた評価　・2学年の数学の総括テスト

といったデータや情報をもとに，発達助言委員会(BAC：Building Advisory Committee)が行う．この委員会は，ALPプログラムへの最終的な配置決定を下すために，1学年と2学年の教師，そして2学年担当のALPプログラム教師，計画担当のALPプログラム教師，またプログラムの調整者やそれ以外に必要に応じて他の補助者が加わることによって構成されており，この委員会に属する人間が，子どもたちのテストの結果，学習の成果を示した作品，そしてやる気に関する評価など，数学と言語技能を使って解く推論問題以外の多肢選択式の能力テストとともに，資格審査の段階で集められたあらゆるデータと情報について再検討しながら最終的な決定を下す．原則としてこれらALPプログラムに関わる資格審査には，2学年の子どもたち全員が参加するものだが，参加について，親の同意書が必要である．委員会の最終的な資格審査の結果は，資格審査に参加した子どもの親にその結果が文書で通知されるようになっている．

(4) 3学年プログラムと3−5学年のALPプログラム

2学年の「加速化されたプログラム」に参加した子どもたちには3学年プログラムに参加する資格はあるが，3学年以降の3−5学年のALPプログラムに参加する資格があるわけではない．従って子どもたちは3学年の秋に今度は3−5学年のALPプログラムに参加する資格があるかどうかについて2段階にわたってふるい分けられる．審査では，その子どもに忍耐力，創造力，複雑な概念を取り扱う能力，知的冒険に賭ける意思，努力へのやる気があるかどうかが調べられ，例えば言語技術では教師が子どもたちの討論の様子を観察

して子どもたちの書く能力とともに総合理解力と解釈力を評価し，数学では子どもたちの推論能力や問題解決能力が評価される．3−5 学年の ALP プログラムには，

・核となるカリキュラム分野において，適切な速度と深度で認知発達を与えること．
・自立的，自己決定的な学習を促し育成するような自己理解力を発達させること．
・知的で学者的な技術と態度を発達させること．
・批判的，創造的，多様な思考技術を促進すること．
・研究の技術と方法を発達させること．
・すべてのレベルにおける知的探求心を育成すること．
・美術の知識，技術と観賞力を発達させること．
・全国試験や文化的展示や祭事への野外活動を含む課外学習の機会を促進すること．

という 8 つの目標がある．この ALP プログラムの目標に従って構成されたカリキュラムは，言語技術(Language Arts)，数学(Math)，学際的科学(Interdisciplinary Science)の 3 つの内容に分かれており，言語技術と数学は通常カリキュラムの授業時間内で，学際的科学は通常の科学と社会学習カリキュラムを補足する形で毎週 90 分間行われている．子どもたちは，これら 3 つのうちの一つあるいは二つ以上のプログラムに参加する事ができるが，そこでもまた、試験と審査に合格する必要がある．こういった ALP プログラムにおけるさまざまな審査を担っているのが先にもあげた BAC であり，BAC は，プログラムと子どもたちの能力のある分野との組み合わせや，子どもたちの複雑な概念を扱う能力，子どもたちの挑戦的で厳しい授業や宿題をやりこなすやる気，標準的なテストの使用を通しての学問的なまた知的な能力の文書による証明，通常の授業という環境の中での優秀な成果を強く証明するものなどについて審査し，最終的な ALP プログラムへの参加の是非や、各 ALP カリキュラムへの配属先を決定している．

(5) 3−5 学年の ALP カリキュラム

ALP プログラムの目標に従って構成されたカリキュラムの 3 つの内容のうち、科学に関わる内容を取り上げている領域は、学際的科学である．この学際的科学のカリキュラムは，現実社会の問題を解決する際に子どもたちが重要な科学の内容を身につけることを目標としたものである．そのため学際的科学の学習ユニットには，社会学，数学，ノンフィクション作品，調査，コンピュータ技術といったものに関する，科学的な内容が盛り込まれている．子どもたちは，大小のグループで実験活動や工学活動を行い，実験計画，道具と手法，種々の科学のきまりごとやデータの記録方法を学習し，また考古学，環境学，化学，物理学や天文学の主要な科学史上の発見についても学ぶ．またさらに，子どもたちの倫理的社会的配慮への意識を高め，社会に受入れるような結論を導けるようにもするものである．学最的科学の学習ユニットは，表 2 に示したようになっている．

表 2　学際的科学の学習ユニット

3学年	・	考古学：なんという発見
	・	旅と目的地
4学年	・	電気都市
	・	酸，あらゆる所に酸
5学年	・	結合する工学　パート１　火星と簡単な機械
	・	結合する工学　パート２　機械的計画とコンピュータプログラミング

そして、学際的科学以外の言語技術や数学のカリキュラムにも、それぞれ、学習目的と学習ユニットがある。例えば、言語技術のカリキュラムには、変化というテーマが設定さ

れている。このテーマの目的は、子どもたちが、身近な生活における変化の性質と重要性への意識を発達させながら，多様な環境と時代そして文化の中での変化と人々の関係を見出すことを学ばせ，そして言語技術の指導として、短編小説，詩，随筆，自伝，小説，ノンフィクションなどを読んだり，作品について討論したり口頭発表したりさせることを通して，文法，語彙，読解力と教材分析技術を向上させ，また子どもたち自身の意見などを説得力のある文書で表現することを学習させることにある．また、数学のカリキュラムは、子どもたちに、問題－発見と問題－解決を含めることによって創造的な思考過程を発達させ，数学的に意思疎通する力を発達させ，他の核となる教科における数学の役割を理解させ，数学を現実世界の問題に応用し，数学原理のいくつかについてその歴史的発達を理解し，職業選択に関係するので数学の重要性を理解させることを目標としている。

(6) 6－8学年のALPプログラム

6－8学年のALPプログラムには，

- 自立的，自己決定的な学習を促す
- 知的で学門的な精神を発達させる
- 批判的，創造的，多様な思考技術を促進させる
- 新しいアイデアに到達するために，討論と分析を通して，種々の分野や資料からアイデアを集める経験の機会を与える

という4つの目標があり，さらに6－8学年のALPプログラムの学習テーマである，「人間であることは何を意味するか？」を中核に、各学年ごとに学習内容が決められている．子どもたちはこのテーマに関する内容を，6学年では「進化的変化」という面から，人類や文化と文明，哲学と技術革新に及ぼす影響について，7学年では「組織」という概念から，家族，地域社会，政府や法律制度等の社会組織について，そして8学年では「社会における公衆衛生問題」という面から，地域社会の社会的，経済的，政治機構に影響を与えるような健康問題を取り上げて人類の現行の公衆衛生の仕組みについて学ぶ．6－8学年のALPプログラムは，論証のモデルと問題解決への手順が3年間にわたって繰り返され，練習され，磨きをかけられるという反復で構成されている．6学年から8学年を通して，子どもたちは彼ら自身の疑問点を形作り，調査に従事し，アイデイアを分析したり議論し，すでに学んだことを現実の社会問題に当てはめるなどの学習を進める．こういった学際的学習を通すことによって，子どもたちには，さまざまな学問分野の広範囲な資料からアイデアを得る機会と討論や分析を通じて新しいアイデアに到達する経験を与え，現実世界での応用力を身に付けさせることができる．また，このプログラムに組み込まれた技術革新の学習は，子どもたちに，インターネットとCD－ROMの両方を使って調査を行うこと，そしてワープロを使って宿題を書くよう指導する．ワープロ指導は，書くことにおいて十分な校正と編集を容易にするものであり，多様な伝達手段を使った発表の場を作り出すこともできるものである．

(7) 6－8学年のALPカリキュラム

1) 6学年のカリキュラム－「進化的変化についての学際的学習」

6学年では進化的変化が人類生存の必要不可欠な要素であることを学習する．人は自分の先祖，自己確認，そして生きる目的について疑問を持つ．人間の文明は進化し，進化は

人類の進化だけではない．人類の考えや技術もまた同様に進化するものである．6 学年の学習ではこういった進化への子どもたちの認識を例えば以下の教材を使って高める．

・読んで討論する補助教材として
　新聞と定期刊行物
・初期の人類についての知識として
　チャールズ・ダーウィンの「種の起源」 Origin of Species の抜粋
・「人間はどこへ向かうのか」というテーマの示唆になるものとして
　ピーター・デッキンソンの「エバ」
・倫理的，哲学的問題を検証する資料として
　Josten Gaarder's 「ソフィーの世界」Sophie's World の抜粋
・倫理的，哲学的問題を検証する資料として
　Antoine ST. Exupery's　The LittlePrince　サン・テグジュアリの「星の王子様」

2)　7学年のカリキュラム－「組織についての学際的学習」

7学年の子どもたちは，人間であるということは，秩序を求め，組織を作り上げることを通じて自分の考えや環境を順序立てるということであるという自明の真理を検証する．子どもたちは7学年のプログラムを種々の社会組織を検証することから始め，読書と討論を通じて組織の概括を論じ，考えを試しながら概念が練り上げられる．1年にわたるプログラムで子どもたちは，人間が組織を組み立て作りあげ，そして多くの社会組織に参加する者であり，またそういった個人的必要と社会全体の必要の両方を調節しようと努力し，組織には善と悪の両方の性格をあるということを学習する．そしてまた，Connecticut Young People's Debate Program への参加を通じて，子どもたちは，現在の憲法上の，あるいは倫理上の問題を論証しながら，議論の技術を発達させる機会も提供される．

3)　8学年のカリキュラム－「社会における公衆衛生問題についての学際的学習」

8 学年では公衆衛生の概念を調べる．人間は，個人的必要性と同様に地域の健康上の必要性に対処するため，逆境を克服するために，組織的な方法を工夫し，例えばクローン技術や遺伝子工学などのように自分自身の運命を科学実験に反映しようとしている．プログラムでは，架空の高校の男子生徒が進行性の肺結核の症例を発症するというシナリオを用いて，クラスで公共衛生当局の役割を題材にしたシミュレーションを行う．そしてさらに「疫病が襲うとき」(When Plague Strikes)，「黒死病」(The Black Death)，「病原菌狩人」(The Microbe Hunters)のから抜粋や現在の定期刊行物からの種々の記事を読ませ，人間の歴史を通じて，人類がいかに伝染病や感染性の疾病の出現に対処してきたかについて理解を発達させる．子どもたちはこれらの書物と肺結核のシミュレーションにおける経験とを照らし合わせることで，黒死病や他の疫病の影響が広範囲にわたるものであり，宗教，芸術，文学，哲学，経済学と薬学の進むべき方向を変えてきたということを理解するようになる．こういった過程を通して子どもたちには，現在の公衆衛生問題を歴史的，経済的，科学技術的，倫理的，そして/あるいは政治的見地からより幅広い研究を追求する，学際的な学習の機会が提供される．

参考文献

パンフレット：Greenwich Public Schools (2001)，*Advanced Learning Programs：Grade Two，Grade 3-5，Grade6-8.*

4.4 才能ある子どものための理科カリキュラム

鈴木　宏昭（人間総合科学研究科院生）

（1）はじめに

本稿は，本章第1節と同様，「才能ある子ども」（Gifted Children）を対象にした教育に関する研究を集めた論文集"Essential Readings in Gifted Education"のシリーズの中の一つである"Curriculum for Gifted and Talented Students"に所収の科学カリキュラムの開発と有効性に関するについての論文の中で紹介されているカリキュラムを提示したものである。本稿で提示される理科カリキュラムは，才能ある子ども達のために特別に開発されたカリキュラムである。そこで，開発されたカリキュラムが，通常の理科カリキュラムとのどのような点で異なっているかと示すために，米国における主要な科学カリキュラムである，『全米科学教育スタンダード』と『科学的リテラシーのための示準』との比較も行っている。そして，開発された科学カリキュラムが有効性について明らかにしている。なお，本稿では，第1節と同様に，“gifted” については，基本的には「才能ある」とし，必要に応じて英語で表記した.

本稿は，才能ある子ども達のために開発されたカリキュラムであるの科学ユニットを 20～36 時間受講した後に，統合された科学プロセススキルに関してどの程度成長したかを評価したものである。開発された理科カリキュラムのなかでも，典型的なユニットである，「酸」・「身の回りの酸」は，7 つの州にまたがっている 15 の学区で導入されている。才能を持った学習者のために開発された 7 つの科学ユニットは，連邦政府によって資金が出されたプロジェクトを通して開発されてきたけれども，本稿では，その中でも，典型的な科学ユニットである「酸」・「身の回りの酸」からのみ結果を抽出している。ここで報告されたこれらの科学ユニットは，最も広く行われたユニットである。統合されたカリキュラムモデルに基づいているすべてのユニットは，才能ある学習者のために特別に開発された。つまり，そのカリキュラムモデルは，高度な内容，高いレベルのプロセスと結果，そして，概念の重要性を強調している。結果は，そのユニットを使用していない能力の高い生徒と比較したとき，統合された科学プロセスに関して理解した生徒を対象に，少数ではあるけれども意義深いものであった，ユニット実施日は，特に，生徒の関心と動機の点に注意しながら，そのユニットを行った教師の履行を反映した。カリキュラムの有効性は，新しい科学スタンダードと強調するようにデザインされたものである。

（2）研究の目的

いくつかの領域において，特別なカリキュラムや教材の使用に基づいた少数の有効性の不足や組織的な実施データの不足を考えると，この研究の目的は，生徒が，新しい科学の提案や才能ある学習者に最適なカリキュラムに従った 20 時間から 36 時間の科学ユニットを教えられた後，統合された科学プロセススキルに関する生徒の成長を評価することである。さらに，調査者は，実施の問題を評価することに興味がある。また，この研究は，これらの変数の予備的な変数も同様に提示している。今回，提示

される特別にデザインされた科学ユニットは，理科の内容と理科教育における「システム」の概念を強調した目的と結果を含んでいるけれども，今回の研究では，その中でも，科学調査能力（science research skills）のみを評価の対象とした。

（3）研究の方法

1）調査対象

調査対象は，研究の選ばれたユニットの使用を訓練され，この研究にボランティアとして参加した教師のいる，7つの州の15の学区における45クラスであった。全員で147人にもおよぶ，第4-6学年の45の実証的クラスと17の比較クラスの生徒が同定された。45のクラスのうち，12のクラスは，自分自身だけで完全な才能を持ったクラスであり，10のクラスは，引き上げられた才能を持ったクラスであり，11のクラスは，才能をもった生徒手段との混成であり，12は混成である。

ここでの才能ある生徒は，能力，学力，パフォーマンス規準プロフィールに従って地方学区ですでに同定された生徒たちとして定義される。加えて，人口統計学の情報や選択規準もまた，対象の生徒におけるいかなる相違をも究明するために収集された。

2）方法

生徒の成果測定方法「ダイエットコーラテスト」（DCT : the Diet Cola Test）は，当初，Fower（1990）によって，前途有望な科学教師を同定するために開発されたものである。DCTは，プレテスト基礎の使用のためにデザインされ，代わりとなる枠組みを提供された。そのテストは，生徒が実験をデザインする能力を実演するよう合図を出すオープンエンドなテストである。バージニア大学にある才能ある生徒のナショナルセンターは，適切で信頼できる研究を交付した（Adams&Callahan,1995）。研究は，DCTが，生徒の反応の相違に敏感であったということを示した知見とともに，科学的プロセスを評価するための道具としての DCT の妥当性に関して実施してもいた（Adams&Cakkahan）。DCT はまた，実証的なデザインにおける生徒の調査能力を発達させるための「酸」・「身の回りの酸」のユニット目的を適切に反映するために，ウィリアムとメアリーのプロジェクトスタッフによって判断された。さらに，この年齢層の科学において才能ある生徒を最適に評価するための文献調査において発見されたのは，この手続きのみである。

以下の表.1 や表.2 では，開発されたウィリアム&メアリーカリキュラム ユニット（William & Mary Curriculum Unit）が，米国の主要な科学カリキュラムである『全米科学教育スタンダード』や『科学的リテラシーのための示準』との相違を明らかにするために示したものである。特に，本稿では，ウィリアム&メアリーカリキュラムユニットにおける「システム」の概念を事例に，学年，内容・題目，科学的プロセスに関する内容，という観点をもとに比較を行っている。また，ウィリアム&メアリーカリキュラムユニットにおける，第4学年の科学ユニットである「酸」・「身の回りの酸」についてのユニットを事例に比較も行っている。

表.1　米国の科学スタンダードとの比較①－カリキュラムの枠組み－

カリキュラム	学年	主要概念	内容・トピック	科学的プロセス
全米科学教育スタンダード （National Science Education Standards）	K-4, 5-8, 9-12	・システム，順序，組織化 ・証拠，モデル，説明 ・変化，定常性，測定 ・進化と平衡 ・形態と機能	・物理科学 ・生命科学 ・宇宙および地球科学 ・個人的，社会的観点からみた科学 ・科学の歴史と性質	探究としての科学：科学的探究を行うための必須能力 ・問いの形成 ・探究活動の計画と実践 ・探究活動を改善するための道具や数学の利用 ・修正のための論理や根拠の利用 ・代替物の認識と分析 ・知見の伝達と定義 科学的探究についての理解 ・科学者の世界への上記のスキルの応用
科学的リテラシーの示準 （Benchmarks of Scientific Literacy）	K-2, 3-5, 6-8, 9-12	・システム ・モデル ・定常性と変化 ・スケール	・数学の性質 ・技術の本質 ・宇宙，自然界 ・生命環境 ・人間 ・人間社会 ・作られた社会 ・歴史的な捉え方	科学の性質 ・科学的な世界観 ・科学的探究 ・科学的営為 科学的な判断，思考，態度 ・価値と態度 ・演算と試算 ・操作と観察 ・コミュニケーションスキル ・総合的判断スキル
ウィリアム&メアリーカリキュラムユニット (William & Mary Curriculum Unit)	2-8	・システム	惑星 X：惑星の機能，惑星システム，惑星の物理学的特徴，気候 発見とは：考古学の目的と道具と実践 電気の街：定義，特徴，電気の流れ 酸，身の回りの酸：酸／基礎科学 ホットロッズ：原子力エネルギー，放射能，廃棄物貯蔵 チュサピーク湾：農業，汚染，生態系 応急措置でないもの：さまざまな伝染，免疫システム	実験的なデザインを使用した科学的探究 ・新しい科学的領域の探索 ・新しい科学的領域の中にある有意味な質問の同定。 ・適切なデータ操作の実演 ・状況に応じた実証的なデータの分析 ・独自の問題の観点からの結果の分析 ・同様の問題に関する予測 ・そのほかの人への理解の伝達 問題を基礎とする学習を通した科学的理解

表.2　米国の科学スタンダードの比較②－第４学年「酸」・「身の回りの酸」を事例に－

カリキュラム	ウィリアム&メアリーカリキュラムユニット（William & Mary Curriculum Unit）	全米科学教育スタンダード（National Science Education Standards）	科学的リテラシーの示準（Benchmarks of Scientific Literacy）
概念	生徒たちは，以下のことを行うことができるであろう。 １．システムの分析 ２．システムの言語の使用 ３．システムの相互作用の分析 ４．システム思考を基にした予測 ５．システム概念の新しいシステムへの転化	一つのシステムは，全体を形作る関連した事物や要素により構成されたまとまりのことである。たとえば，システムは，生物や機械，基本粒子，銀河，アイディア，数，輸送，教育といったものから成る。そしてシステムは，境界，要素，資源の流れ（インプットとアウトプット），そしてフィードバックを備えている。本スタンダードの目標は，システムという観点から分析し，考えることである。 予測とは，観察対象やその変化をあらかじめ同定し，説明するために知識を使用することである。	システム： １．多くの部分を構成するもの。それぞれの部分は，お互いに影響を与えている。 ２．システムは，一部が，なくなったり，壊れたり，疲弊したり，不一致であったりすると，うまく作用しないかもしれないもの。
内容／トピック	生徒たちは，以下のことを行うことができるであろう。 １．pH 値の測定と解釈 ２．共通した酸と塩基の同定 ３．未知試料の pH 値の決定のための安全な方法の立案 ４．酸の安全な中和 ５．滴定曲線の作成と利用 ６．酸を水で希釈した時の効果分析 ７．生命体に関する酸と塩基の効果の分析	物理科学： １．生徒たちは，物体や物質の特性に関する理解を発達させるだろう。 生命科学： ２．生徒たちは，生物や環境に関する理解を発達させるだろう。 個人的・社会的観点からみた科学： ３．生徒たちは，地域の課題における科学と技術の理解を発達させることができる。	数学の性質： １．数学的な考えは，図式的に提示することができる。 技術と科学 ２．測定手段は，正確で，科学的な比較を収集するために使用されうる。 構造と物質 ３．新しい物質が２つ，それ以上の物質の合成によってつくられたとき，その物質は異なる特性を持っている。 生物の相互依存 ４．生物の習性の変化は，時に恩恵を与えられ，時に傷つけられる。
科学的プロセス	１．生徒たちは，実験をデザインし，実行し，結果を報告することができるであろう。 ・データ処理 ・実験データの分析 ・類似の問題への予測 ・その他の人への理解の伝達 ２．生徒たちは，探究活動のために，有意味な科学的問題を同定することができるだろう。	生徒たちは以下のことができるようになるだろう。： １．物体や生物や環境での出来事について質問をすること ２．単純な探究活動を計画し，実行すること ３．データを集めるために，感覚を拡張するために単純な装置や道具を用いること ４．妥当な説明を構成するためにデータを使用すること。 ５．探究活動や説明を伝達すること	生徒たちは以下のことを知るべきである。： １．科学的探究活動は，多くの異なった形式をとるかもしれない。 ２．同様の探究活動の結果は，めったに同じ結果にならない。 ３．科学者の説明は，観察や思考に由来する。 ４．主張というものは，根拠によって支えられなければならない。 ５．明確なコミュニケーションは，科学を行う上で，本質的に必要な部分である。

（4）結果

表１において提示されたように，プレテストとポストテストの共分散分析は，実験群と統制群の間に有意差をもたらした。以下の表がそれを示している。

表．3　科学プロセススキルの DCT の共分散分析の結果

	n	プレテスト（SD）	ポストテスト（SD）	修正（adjusted）	F
実験群	45	5.19(1.07)	6.85(1.08)	6.81	32.86*
統制群	17	5.06(0.97)	5.37(1.08)	5.41	

*p＜0.001

この表をみても明らかなように，開発されたウィリアム&メアリーカリキュラムユニット（William & Mary Curriculum Unit）における「酸」・「身の回りの酸」の科学ユニットを利用することで，生徒の科学調査能力は，上昇している。そして，表．1 や表．2 で示されたような科学調査能力の中でも，データ処理，実験データの分析，同様の問題への予測，その他の人への理解の伝達などの能力が身についたとしている。

（5）結論

才能ある子どもたちのために特別にデザインされたカリキュラムの利用は，意義ある学習成果を生み出すようにみえる。ゆえに，カリキュラム教材の差別化するようにデザインするための根拠への信頼性を保障することは，才能ある学習者にとって最適であるように特徴づける。この研究はまた，以下のことを明らかにした。それは，カリキュラム開発にむけての学際的なアプローチが，ここで，科学調査能力の発達を明らかにしたように，ここのカリキュラム構成要素を通して，生徒の学習に関して多大な効果を生み出すことができる。既存のカリキュラムを調整することが，代替え的で，詰め込み的な目標に対してうまく作用している一方で，新しいカリキュラムは，包括的な差別化や全米スタンダードプロジェクトによって設定された新しい規格の中心となるカリキュラムの特質の複雑性を十分に取り扱ううえで，必要不可欠である。

（6）おわりに

今回，ウィリアム&メアリーカリキュラムユニットにおける，典型的な科学ユニットである「酸」・「身の回りの酸」を中心に，才能ある子ども達のための理科カリキュラムを提示した。このような事例を調査，分析していくことで，今後，日本における才能ある子ども達のための理科カリキュラムを開発していく上での礎となると考える。今回は，そのための一つの事例を提示したものである。

（7）参考文献

Joyce Van Tassel-Baska, George Bass, Roger Ries, Donna Poland, Linda D. Avery (2004), A National Study of Science Curriculum Effectiveness With High Ability Students, *Curriculum for Gifted and Talented Students*, pp. 147-166, Corwin Press.

4.5　才能ある子どものための教育センター

ーアイオワ大学「才能ある子どもの教育開発国際センター」を事例にしてー

長洲　南海男（人間総合科学研究科）
内ノ倉　真吾（人間総合科学研究科院生）

（1）はじめに

アメリカでは，「才能ある子ども達」（Gifted & Talented Children）を対象にした教育研究が盛んに行われている．その教育研究の中核を担っている機関として，アイオワ大学の「才能ある子どもの教育開発国際センター」（International Center for Gifted Education and Talent Development）がある．そこで，本稿では「才能ある子ども達」を対象にした教育センターの機能・運営を考える材料として，当センターの活動内容を分析した．

（2）アイオワ大学の「才能ある子どもの教育開発国際センター」（International Center for Gifted Education and Talent Development）の概要

2004 年の 12 月にアイオワ大学の「才能ある子どもの教育開発国際センター」（International Center for Gifted Education and Talent Development，以下教育開発国際センターと呼ぶ）は完成したばかりで，６階建ての新しい建物であった．教育開発国際センターは，International Center for Gifted Education and Talent Development の名称からもわかるように，「才能ある子ども達」（Gifted & Talented Children）を対象に教育研究を行っている機関であり，多くの類似の機関が国内の子ども達を対象としているのとは異なり，国際的な展開も視野に入れて設立されている．

図 1．センター事務室

図 2．センター案内標示

図 3．左から，内ノ倉，コランジェロ教授，長洲

図 4．ICGETD センター寄贈者の Blank 夫妻

教育開発国際センターでは，ＡＰコースの教師教育，「才能ある子ども達」を対象として教育などのプログラムが精力的に展開されている．「才能ある子ども達」を対象とした施設であるため，学習環境も充実していた．例えば，各学校で「才能ある子ども達」を対象にした双方向の授業ができるような遠隔授業室（図５・6）が整備されている．また，日常的に「才能ある子ども達」が利用する施設も充実しており，ＩＣＴ室などの学習室はもちろんのこと，個室の学習室なども用意されている．単に勉強するための学習室だけではなく，ゆとりを持って学習ができるようにという配慮の下で，広いラウンジ（図 7・8）なども用意されており，落ち着いた学習できる環境が整っている．サマープログラムのために，宿舎（図 10）も建設中であり，全米的に「才能ある子ども達」を対象にした教育に連邦政府，州政府の予算が削減されている状況の中，充実した設備をもつ教育開発国際センターが「才能ある子ども達」を対象にした教育の拠点になっていくことが予想される．

図 5．遠隔学習室（1）

図 6．遠隔学習室（2）

図 7．生徒用ラウンジ（1）

図 8．生徒用ラウンジ（2）

図 9．図書室

図 10．寄宿舎

アイオワ州では，「才能ある子ども達」を対象にした教育がプログラム（サマープログラム）や，ＡＰコースに焦点化した教師教育プログラムが実践されていること，「才能ある子ども達」の子ども達を選抜する形で，州唯一の学校（セントラルアカデミー）で教育するシステムが確立していること，「才能ある子ども達」を対象にした教育に特化した研究機関が存在し，研

究体制が確立していることなどが特に顕著な特徴である.

（3） 教育開発国際センター長コランジェロ教授へのインタビュー調査

教育開発国際センター長コランジェロ教授（Nicholas Colangero, Myron & Jacqueline Blank Professor of Gifted Education and Director）にセンターの活動内容についてインタビュー調査を行った.

1） 教育センターの活動

当教育センターは2004年12月に出来上がったものである．4，5，6階はすべて「才能ある子ども達」(Gifted Children) と"honor children"のための施設となっている．夏にはここでプログラムを実施する予定である．教師と一緒に研究を進めており，どのように効果的に「才能ある子ども達」を教育できるか，また，教師教育ができるかを研究している.「才能ある子ども達」に関する国際会議を開催している．それ以外にも，様々なプログラムを実施している（後述）.

生徒だけではなく,「才能ある子ども達」のために特別な教師教育を行っており，通常の大学での教員養成プログラム以外に，現職教育プログラムを設ける必要がある．夏のプログラムでは,「才能ある子ども達」のための教師教育を行う予定である．それらのプログラムは，ＡＰコースのためのプログラムである．台湾，韓国などから教育開発国際センターのプログラムに参加する教師がいる．ほとんどの州の類似のセンターが国内を対象にしているのに対して，教育開発国際センターはニュージーランドなどの国との国際的な連携を視野に入れている.

2） 生徒の選択と評価

生徒をまずテストで選択する．そして，その生徒に関して学校の推薦を受ける．芸術や学問教科を対象とする．教育開発国際センターでは,「才能ある子ども達」の一部には，問題を抱えている生徒がいるので,「才能ある子ども達」について心理学者による行動観察，カウンセリングを行っている．すべてのプログラムは，アセスメント，カウンセリングを伴っている.

2種類のアセスメントを行っている．一つは，知能（インテリジェンス），つまり，ＩＱである．もう一つは，性格（パーソナリティー）である．これを評価するのは難しい．なぜなら，行動障害などがあったりし，学習障害（ＬＤ）などの障害を抱えているからである．他の問題は,非常に優秀な生徒は大学レベルにあり,高校の水準を飛び越えていることである．これに対する対策としては，高校卒業を待たないで大学へと飛び入学できる制度を用意している.

3） アイオワ州の取り組み

アイオワの学力が，以前全米でトップレベルであったのが最近低下したというのは，州自体が小さいために「才能ある子ども達」のための学校の数が少なく，予算も少ないためである．10年前は「才能ある子ども達」のための学校はなく，現在セントラルアカデミー（公立）が1校あるのみである．セントラルアカデミーは，アイオワの中で「才能ある子ども達」を選択して，集めた学校である．たいていの州の「才能ある子ども達」のための学校は，生徒を選択している．当センターは，セントラルアカデミーと提携して,「才能ある子ども達」の教育や教師教育などを研究している.

4）　アイオワ大学との連携

アイオワ大学では，「才能ある子ども達」を受け入れているが，大学の通常コースではなく，特別のカウンセラーなどがついた特別なコースを用意している．ＡＰコースを履修していなくても，当センターでは早期に「才能ある子ども達」に着目しており，優秀な生徒は大学で教育をする．

（４）教育開発国際センターの活動とプログラムの内容

教育開発国際センターで行われている活動とプログラムの内容が，下記の通りであることが資料より分かった．取り扱っている内容領域は，自然科学やライティング，創作活動などと幅広いことが分かる．また，対象とする子どもの年齢も小学校の低学年から高校の段階までに広がっている．特に学生プログラムでは，奨学金が給付されることが多く，少ない自己負担で利用することができる．また，夏休みを利用した多様なサマープログラムが計画されている．

1）　Invent Iowa

Ｋ－１２の生徒を対象とし，発明過程を通じて創造性を促進プログラムである．その過程は，読解，文献検索，野外研究，科学・技術，創造的・批判的思考（creative and critical thinking），ライティング，芸術，弁論（persuasive speaking）を統合するマルチディシプリナリー（multidisciplinary）なものである．

2）　Talent Search

人材発掘のために，4 学年から 9 学年の生徒を対象にした試験（The Belin-Blank Exceptional Student Talent Search: BESTS）を行っている．試験は，4－6 学年（Explore），7－9 学年（ＳＡＴ），7－9 学年（ＡＣＴアセスメント）の３つが行われており，受験資格はＩＴＢＳのような標準テストで上位５％以内となっている．２から３学年の生徒については，Future BESTS プログラムが利用可能となっている．

3）　Student Programs

BESTS 会員の生徒が，スチューデントプログラムに参加できる．2005 年には以下のようなプログラムが実施予定である．なお，*のついたプログラムは奨学金プログラムである．

＜サマープログラム＞

①　初等学校の生徒（Elementary Students）対象のプログラム

・Challenges for Elementary School Students（CHESS）

②　中等学校の生徒（Middle School Students）対象のプログラム

・Junior Scholars Academy（JSA）

・Blank Summer Institute for the Arts and Sciences（BSI）*

2005 年 6 月 26 日から 7 月 8 日に開催予定．各学校から推薦された 7，8 学年のアイオワの生徒を対象としている．科学，数学，ライティング，芸術，社会科学，発明の 6 つの領域のうち１つの領域について，大学水準のプログラムを実施する．2 週間の寄宿舎生活をしながら当該プログラムを受講し，このプログラムを終了した生徒が，ア

イオワ大学入学時に＄１,０００の奨学金を受け取ることができる．経費は１人当たり＄５５０である．選ばれた１００人の生徒は各自奨学金＄８５０が支給される．

・Iowa Governor's Institute for the Gifted and Talented（IGI）*
2005年6月12日から24日に開催予定. 7, 8学年の「多様性の創出(Make A Difference)を望む生徒のためのリーダーシップ」を勉強したいと望むアイオワの生徒72人を対象としている．応募は自己推薦である．生徒は，2週間の寄宿舎生活をしながら当該プログラムを受講する．経費は１人当たり＄５５０である．選ばれた１００人の生徒は各自奨学金＄８５０が支給される．

③ 高等学校の生徒（Secondary School Students）対象のプログラム

・National Scholars Academy（NSA）
2005年7月10日－15日（セッション1），17日－22日（セッション2）に実施予定．1週間の寄宿舎生活をしながら，受講するプログラムである（両セッションの受講が可能）．対象は9－11学年の生徒である．内容は，大学水準の工学，生理学研究，証券所記録(Streetside Writing)，法律，デジタルビデオ制作である．受講資格者は，BESTSの会員もしくは過去にBelin-Blank奨学金を受給した生徒である．経費は各セッション＄650であり，これに部屋，宿舎，活動，教材，指導費が含まれる．

・Advanced Placement Academy（APA）
2005年6月26日－7月15日に実施予定．3週間の寄宿舎生活をしながら，受講するプログラムである．当該センターが実施する新しいプログラムである．対象は高等学校の推薦があり，選抜された9－11学年の生徒である．内容は，アメリカの政府と政治についてである．経費は＄2150であり，これに部屋，宿舎，活動，教材，指導費が含まれる．

以下は，1週間の寄宿舎生活をしながら受講するプログラムである．対象は，各プログラム共に９から１１学年の７０名の生徒である．応募は自己推薦による．奨学金がそれぞれ支給される．

・Asian and Pacific Studies Institute（APSI）*
2005年7月10日－15日．奨学金が＄550支給され，残りの経費＄100が自己負担となる．

・Environmental Health Science Institute for Rural Youth（EHSI）*
2005年7月17日－22日．奨学金が＄650支給され，経費の自己負担はない．

・Foreign Language Summer Institute in Arabic（FLSI）*
2005年7月17日－22日．奨学金が＄650支給され，経費の自己負担はない．

・Wallace Summer Institute for Rural Scholars（WSI）*
2005年7月10日－15日．奨学金が＄400支給され，残りの経費＄250が自己負担となる．

・Iowa Talent Project（ITP）*

＜学業年（Academic –Year）のプログラム（2－9 学年）＞

・Weekend Institute for Gifted Students（WINGS）

週末に実施するプログラムである．対象は，ＢＥＳＴＳに以前参加したことがある，gifted and talented program の一員，特定の教科分野で顕著な能力を有している 4－8 学年の生徒である．午前・午後各 3 時間のセッションが行われる．セッションの内容は，午前：ロジックストラテジーゲーム（4－6 学年），法科学（4－6 学年），デスクトップパブリッシング（4－6 学年），Basket Case（4－6 学年），歪像芸術（The Art of Anamorphosis，6－8 学年），火星コロニーの設計（Designing a Martian Colony，6－8 学年），午後：暗号解読（4－6 学年），クレイメーション（粘土人形を使った）アニメーション（4－6 学年），神話学（4－6 学年），心理学の世界（4－6 学年），創造的ライティング練習（6－8 学年），遺伝学；ヒューマンアプローチ（6－8 学年）からそれぞれ選択する．経費は，午前・午後各＄50 である．

・Challenge Language Arts and Writing

・Challenge Math

・Challenge Science

4）　Professional Development

「才能ある子ども達」（Gifted and talented children）を対象にした教育を行うための教師教育を行っている．

・Advanced Placement Teacher Training Institute（APTTI）

セッション 1（2005 年 7 月 5－8 日）：芸術誌，英語（Vertical Team），数学（Vertical Team），科学（Vertical Team），社会科学（Vertical Team）．セッション 2（7 月 11－15 日）：生物，微積分，化学，経済学，英語（構文），英文学（構文），音楽理論，物理，スペイン語，アメリカ史，世界史．セッション 3（7 月 18－22 日）：環境科学，フランス語，アメリカの政府と政治，人文地理学，心理学，統計学である．経費は，＄25 である．このコースは，State of Iowa Talented and Gifted Endorsement，Advancement Placement Certificate の資格要件の一つに相当する．

・Belin-Blank Advanced Leadership Institute

2005 年 7 月 7－8 日に実施予定である．テーマは，「Acceleration: What America Needs to Know」である．

・Gifted Education Courses and Summer Workshops

・State of Iowa TAG Endorsement

5）　Assessment and Counseling Clinic

「才能ある子ども達」やその家族，そして学校を対象として，能力水準の特定，心理学的・教育学的な必要性の決定，生徒の能力に関連する調整や情緒的な問題への援助を行う．

それ以外にも，当センターでは，

・ Rural Schools Programs
・ Conferences and Events
・ Research and Evaluation
・ Curriculum Development
・ Research/Resource Library
・ Iowa Online Advanced Placement Academy

などの活動が行われていることがわかったが，その詳細については今回の調査では明らかにすることができなかった．

（5） おわりに

アイオワ大学では，「才能ある子ども達」（Gifted and talented children）を対象にした教育研究やプログラムの開発・実践を盛んに行っていることが分かった．「才能ある子ども達」の探し出すだけではなく，その後の成長を観察し続けるシステムが出来上がっているようである．アイオワ州では，一つの学校にそれらの生徒を集めて教育し，アイオワ大学での各種のプログラムを提供するなどしている．特にアイオワ大学は，「才能ある子ども達」を国内外問わず積極的に受け入れている．教育開発国際センターは，寄宿舎を完備しており，多種多様なサマープログラムを実施している．それらのプログラムを受ける子ども達には，奨学金が給付されることが多く，経済的な負担も軽減されるようになっている．さらには，アイオワ大学では，通常の学生とは異なる特別なコースが用意されているなど，「才能ある子ども達」を大学でも受け入れる体制を整えている．

（6） 謝辞

アイオワ大学の才能ある子どもの教育開発国際センターの訪問および同センター長コランジェロ教授（Nicholas Colangero, Myron & Jacqueline Blank Professor of Gifted Education and Director）へのインタビューをアレンジしていただいたアイオワ大学のロバート R.イエガー教授（アイオワ大学名誉教授）に深謝いたします．

（7） 参考資料

本稿では，アイオワ大学才能ある子ども達の教育開発国際センターが発行している，以下の資料及びパンフレットの資料（一部）を参考にした．

- Belin-Blank: INTERNATIONAL CENTER FOR GIFTED EDUCATION AND TALENT DVELOPMENT
- IOWA INVENT : the Future
- SUMMER SCHOLARSHIP PRGRAMS 2005
- SUMMER PRGRAMS 2005
- Advanced Placement Teacher Training Institute
- Assessment and Counseling Clinic

4.6 アメリカの才能ある子どもを伸ばすボーディングスクールの特色

長洲　南海男（人間総合科学研究科）
丹沢　哲郎　（静岡大学教育学部）
内ノ倉　真吾（人間総合科学研究科院生）

（1） ボーディングスクールの特色と種類

ボーディングスール連盟（The Association of Boading School; TABS）によると、「ボーディングスクール（Boading School）とは、生徒と教授陣に居住設備を提供する独立の大学準備学校」である。そのボーディングスクールは、時折、「意図的な共同体」(intentional communities) とも呼ばれる。その理由は、ボーディングスクールの教授陣とスタッフが、生徒たちのために安全で、学問的な挑戦の機会があり、活動的で楽しい環境を非常に熱心に作り出しているからである。

ボーディングスクールは、学問的な卓越性でよく知られている。具体的には、小さいクラスサイズ、多様なカリキュラム、教師と指導者からの個別の注意があるので、ボーディングスクールでの経験は、生徒たちに多くの顕著な便益を与えている、という点が特色として指摘される。したがって、ボーディングスクールの生徒は、大学や人生における成功を確かものにするのに役立つ能力を獲得する、と考えられている。ボーディングスクールでの教師の指導は、寄宿舎生活をしていることから、昼夜を問わず、場所を問わず行われる。その状態は、まさに教師と生徒が共に生活し共に学ぶ広がりを持った「家族」である。

ボーディングスクールと一口で言っても多様な形態の学校が存在する。寄宿舎を含めた生活スタイルの違いから、ボーディングスクールは、（1）全生徒が寄宿舎生活を送るタイプ（All Boarding)、（2）大多数の生徒が寄宿舎生活を送っているが、一部の近隣の生徒は自宅から通学するタイプ（Boarding-Day School)、（3）寄宿舎生活であっても生活様式が軍隊の構造に倣ったタイプ（Military School)、（4）学校のある５日間だけ寄宿舎で生活し、週末に自宅に帰るタイプ（5-Day Boarding School）に分けられる。ボーディングスクールは、基本的には大学準備段階の生徒、つまり、日本の高校生相当の生徒を対象にした学校であるが、中学生を対象にしたボーディングスクールであるタイプ（Junior Boarding School）もある。また、生徒の男女構成に基づいて、（1）共学、（2）男子校、（3）女子校のボーディングスクールに分類することもできる。さらに、音楽、演劇、視覚的芸術などの専門性に特化したタイプのボーディングスクール（Pre-Professional Arts School）がある。特定の宗教に関わりが深いボーディングスクールであるタイプ（Religious School）もある。

なお、各ボーディングスクールについての情報は、ボーディングスクール連盟のホームページ（http://www.schools.com）にて収集可能である。

（2） Deerfield Academy での調査報告

1）アカデミーの全体的な印象

コネチカット州都ハートフォードから北へ隣の州であるマサチューセツに，車で

約 1 時間 30 分ほどの向かった静かなところに位置する全寮制のアカデミーである．アカデミーの敷地は，日本の高等学校と比べると格段に広く，事務棟，食堂（図 2），体育館（図 3），講義棟，学生寮（図 4），職員寮などが集まっており，一つのコミュニティーを形成しているといった印象を与える．同アカデミーは，アメリカ国内はもとより，世界中の国から学生が集まっている．特にアジアでは韓国，台湾などの生徒が目立つ．

図 1．左から丹沢，長洲，内ノ倉，理科教師

図 2．食堂

図 3．体育館

図 4．学生寮

アカデミーの建物は，レンガ調の外壁にほぼ統一されており，落ち着いた雰囲気を醸し出している（図 5）．アカデミー内の建物や通路には，卒業生からの寄付が多数あることを示す，記念碑やプレート（図 6）がいたるところに掲げられている．

図 5．キャンパス

図 6．卒業生の寄付を示すプレート

特に同アカデミーの体育施設は，それぞれ 3 面は取れるであろうバスケットボール

コート，バレーボールコートがあり，地下にはアイスホッケーリンク（図 7）も完備されていた．また，競泳用プールだけではなく，飛び込み用プールもあり，筋力トレーニングルーム（図 8）も充実していた．その他にスカッシュコートが 3 面，地上に野球グランドがあり，体育施設の充実ぶりが顕著であった．

図 7. アイスホッケーリンク

図 8. トレーニングルーム

アカデミー内には，生活必需品やお菓子などの販売所があり，学生たちはＩＤカードで購入することができ，現金を使うことはない．その代金については，保護者からアカデミーに支払われており，保護者の考え方によって，購入代金の限度額が設定できる仕組みになっていた．

訪問したときは，春休み中ということもあってことさら静かな雰囲気であったが，通常の期間でもアカデミー外の影響を受けることなく，充実した学生生活が送れることが予想される．同アカデミーの教師は，学問的な素質も十分に備えており，教育に対する情熱がみなぎっているといった印象を受けた．教師としての仕事は，単に教科内容を教えるだけではなく，スポーツや日常生活などの指導までに渡り，全人的な教育を行うことを目指している．教師は，教育環境，経済的環境，生活環境に恵まれており，教師として充実した生活を送れている．

2）調査の概要

当該アカデミーの学校施設及び設備の視察を行い，また，学校経営方針，特にカリキュラムに関してのインタビュー調査を行った．

① 11：30－12：00　Secretary of the Academy の Mis. Lee Wicks と学内食堂にて昼食をとりながら，アカデミーの概要について説明を受けた．

② 12：00－13：00　アカデミー11 学年生の案内でキャンパスツアーをし，学校施設及び設備の視察を行った．

③ 13：00－14：00　Chair of the Science Department の Mr. Steve Anderson と会談を行い，理科カリキュラム，特にＡＰコースに関するインタビュー調査を行った．

④ 14:00－15:00　Academic Dean and Assistant Headmaster の Mr. Stephen S. Murray と会談を行い，学校経営方針等（例えば，教員採

用や学校運営費）に関するインタビュー調査を行った．

3）インタビュー調査

1．科学教師に対するインタビュー調査

科学教師に対して，カリキュラム，実際の授業の進め方，進路選択，研修等についてのインタビュー調査を行った．

A)　カリキュラムと授業の進め方

生徒は，生物学，化学，物理学　1年間に1科目履修し，全部で2科目が義務である．しかし，ほとんどの生徒が4年間履修する．5年間履修する生徒もいる．ＡＰコースは，2年間行う．毎年数人の生徒が履修している．教科書1冊を1年間で行う．

授業は，1科目につき1週間に4日間授業を行う．3日が講義５０分，1日が実験（プラクティカル）７０分となっている．ＡＰコースは，2倍の時間をかけて行う．3日が講義１００分，1日が実験（プラクティカル）１４０分．1週間に2回プラクティカルワークを行う．1回が短めのもの，もう1回が少々長めのものを行う．

生徒がどの分野が得意であり，不得意であるかは言えるが，どの分野を特に薦めることはない．生物が苦手でも，地質学が得意な生徒もいる．得意な分野があるからといって，その分野を薦めることはしない．もし，その分野に興味を持っているならば，翌年にさらに高度の授業を履修すればよい．

加えて，ボーディングスクールに来ている生徒は，自立性が高く，意志も強い．科学に対して Talented &Gifted children である生徒は，入学以前よりリーディング・ライティングはできるが，それまでほとんど体験がないので当然プラクティカルワーク（実験活動）はできない．その点を入学後の授業では指導する．科学が得意な生徒が，すべて大学で科学を専攻するわけではない．好きなものを専攻するように指導している．ＡＰコースを履修した生徒が，科学を専攻するわけではない．多様性が重要であると考えている．その一方で，親は特定の科目を集中的に伸ばすように求めるが，学校の方針は全体的な科目の履修を求めている．

B)　教師の仕事と研修

1人の教師が，ＡＰコースを含めて個別の科目（生物学・化学）を指導する場合もあれば，複数の科目を指導する場合もある．それは教師の学問的背景による．科学教師は，１４名（内パートタイム2名）である．ＩＢコースはワークショップの参加が資格として必要だが，ＡＰコースにはそのよう機会がない．ワークショップの参加は，自発的な参加となる．当アカデミーは，私立学校なので，ワークショップの参加は課せられていない．ＡＰコースを担当する教師でも，給料は変わらない．なぜなら，ボーディングスクールの教師は，教科指導はもちろんのこと，クラブ指導，寮生活指導などの他の仕事も含めて行うことになっているので，そのような意味では給料には差がない．

２．アカデミー経営関係者に対するインタビュー調査

アカデミー経営関係者に対して，カリキュラムの選択とその指導，大学進学への指導方針，教員に求める資質と採用方針，問題を抱えた生徒に対する対応について，インタビュー調査を行った．

A)　カリキュラムの選択とその指導

生徒ごとにアドバイザーがいる．教師１人当たり約８人の生徒を担当する．クラス担当教師が必ずしも指導するわけではない．寮担当教師がアドバイスする．両親が電話してくるときの対応するのが，寮担当教師である．そして，４人のカレッジアドバイザーがいる．ジュニアでは，どのようなカレッジがあるか，そのためにどのような履修をしたらよいかなどを指導する．シニアになると，どの科目をとっているからどの大学へと行けるといった指導をする．特定の科目はできるが，ある科目ができない生徒には２つの方法で，カウンセリングをする．一つは，例えば，科学が得意だと思う生徒に，ハーバード大学のようなアイビーリーグの大学は広範な科目を履修することを求めているという指導を行う．２つ目は，英語や歴史などの科目を数科目取らなければならないと指導する．履修相談を行う．

生徒の希望や能力だけではなく，親の希望についても対応しなければならない．特に，親からは圧力がある．親は，子どもがある特定の分野が得意だとすると，他の分野できなくてもその分野だけを集中してやるように求める．例えば，テニスが得意な子には，１年中テニスをするように求める．しかし，ここでは春，秋，夏，冬とシーズンごとに異なるスポーツをするように求めている．他の学校では，特定の分野だけに特化することがあるだろうが，ここではそのようなことはさせなさい．特化（スペシャライジング）も複数の分野にする．しかし，過剰要求もよくない．あくまでも，バランスが大事である．ＡＰコースについては，幾つかの科目を履修してからが望ましいと考えている．あらゆる分野を履修するように指導している．１クラスあたり１０人程度の規模である．

B)　大学進学への指導方針

生徒１人につき，４人のカレッジアドバイザーがいる．ジュニア（１年生）では，どのようなカレッジがあるか，そのためにどのような履修をしたらよいかなどを指導する．シニア（４年生）になると，どの科目をとっているからどの大学へと行けるといった指導をする．

大学進学のための作文指導も行う．しかし，書き直したり，修正を加えたりの指導はしない．その一方で，親は特別な指導をすることを求める．つまり，完璧な作文を書くことを求める．でも，大学の担当者は，生徒の「生の声」を聞きたいと思っている．よい作文が必ずしも，生徒の声を反映しているわけではない．各生徒は，それぞれ異なっているはずである．

大学進学には，いい成績をとっていればよいわけではない．パブリックスクールの生徒は，経済的に，家庭的に恵まれない生徒が多い．そのような生徒は，知的ハングリー精神がある（hungry to learn）．このような生徒は，例えば，ハーバード

大学に入ったときの伸び率がかなり大きい．本校の生徒は，恵まれているためにその点が少々足りない．入学時の成績はいいかもしれないが，知的ハングリー精神がないと入学後の伸び率は大きくない．現在の大学は，入学に際して，知的ハングリー精神を一つの指標にしている．
成績は，測定しやすい指標である．本校は比較的その成績はよい．本校の生徒が，ブラウン大学に入学すると初めはパブリックスクールの生徒よりも成績はよい．しかし，しばらくすると抜かれてしまう．これも知的ハングリー精神（hungry to learn）だろう．

C)　教員に求める資質と採用方法

情熱（passion）がある教師が，よい教師である．若い教師も，４，５年するとよい教師に成長する．情熱がある教師であるかを判断するのは確かに難しい．授業や食堂での様子などを「観察」する．子どもたちも本能的によい教師に気づく可能性がある．

よい教師（教科指導，スポーツ指導，寮生活指導，カウセリングができる教師）の採用には，１年間のインターンシップを行っている．そのときの教師には，給料の支払いを行っている（正採用よりも少ない）．また，教師の評価には，教科指導はもとより，生徒とのコミュニケーションができるか，同僚の教師の評価がどうであるかを指標にする．生徒とのコミュニケーションは，食堂で生徒と会話がしっかりできているかなどを見る．寮で２４時間生徒と生活を共にするので，非常にタフな仕事であるので，この点も大丈夫であるか評価する．特に教科指導のできるハーバード大学などの大学出身者は，教師としては十分に教育を受けてきていないので，メンター制のような形で，教師としての訓練を受けさせる．教科の持ち時間を軽減して，教師教育を行う．

アカデミーによっては，卒業生を教師として採用している．また，多くの教師がPhDを取得している．もちろん，ＢＡ（学士）の教師もいる．スポーツのコーチも勝つだけが目的ではない．

給料はパブリックスクールがよいかもしれないが，生活の質が違う．学校が住宅を提供してくれたり，家族も食堂が無料で活用できたりする．寮生活をするために，生徒との関係も非常に近いものがある．生徒のやる気や能力もあり，教師としては指導のやりがいもある．

D) 問題を抱えた生徒への対応

問題を抱える生徒は少数ではあるが，キャンパスドクターに診断してもらい，家に帰宅させ回復を待つ．回復したら，再び学校生活に戻らせる．

4）科学カリキュラムの構成とシラバス

Deerfield Academyにおける科学教育は，「科学と技術の方法，潜在的な可能性と限界に関する理解を含む科学的なリテラシーを発達させる」ことを目的としている．生物学，化学，物理学には，標準的な科目以外に，生徒の意欲や能力に応じて履修する

ことができる促進（Accelerated）科目を設定している（図９）．さらに，AP（Advance Placement）科目や酵母菌遺伝学などの科学教師の専門性を十分に発揮した科目も開設されている．担当教師には，博士号取得者もいることが科学シラバスから分かる（表1）．

図 9. Deerfield Academy の科学カリキュラム

学年	生物Ⅰ	生物Ⅰ（高）	化学Ⅰ	化学Ⅰ（高）	物理Ⅰ	物理Ⅰ（高）	生物ⅡAP	化学ⅡAP	物理ⅡAPC	天文学	地質学	環境科学	解剖学・生理学	生物学研究	生物学研究	物理学研究	実験・観察天文学
														植物組織培養	酵母菌遺伝学		
1年生	↕	↕															
2年生	↕	↕	↕	↕						↕		↕					
3年生		↕	↕	↕	↕	↕	↕	↕	↕	↕	↕	↕	↕	↕	↕	↕	↕
4年生		↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
許可者*			○	○				○			○			○	○	○	○
*科学部の許可を受けた生徒は，履修することができる																	

図 10. Deerfield Academy の科学カリキュラムの履修年度

表 1. Deerfield Academy の 2004 年度科学シラバス

科学は，主たるクロスカルチャーとして，学問をリベラルアーツ，すなわち歴史的に偉大なる思考者によって作り出された思考の構造に統一するものとして，傑出している．この目標のために，本コースは生徒が科学と技術の方法，潜在的な可能性と限界に関する理解を含む科学的なリテラシーを発達させる援助を行うことを目的とする．論理的・因果的な関係の理解，実験室での技能と発想力（ingenuity）の発達を含む課題を達成することから得られる，情報の基礎を発達させる．

すべての科学コースが，１年間である．コースは，基礎，導入調査，当該教科の高度な研究である発展まで，異なる難易度のコースが履修可能である．コースの選択には，長期的な計画をもって行ってほしい．

生物学Ⅰ(Biology Ⅰ)：通年

このコースは，生物の導入概説である．分子生物学，進化，細胞生物学，生態学，生物化学のテーマが，このコースの概念的なフレームワークを提供する．このコースの主たる目的は，後の科学コースで成功を導きうる，科学でのフレームワークを構築することである．すべての１年生と２年生が履修できる．

（担当教師）Mr. Jeffrey Tobin Emerson, Dr. Emmanuel O., Iyamabo, Ms. Kristin Loftus, Ms. Heidi J. Valk

生物学Ⅰ促進科目(Biology Ⅰ Accelerated)：通年

このコースは，生物学の総合的な導入概説である．分子生物学，進化，細胞生物学，生態学，生物化学のテーマが，このコースの概念的なフレームワークを提供する．総合的な性質のため，生物学Ⅰよりも進度は早く，このコースを選択する生徒は，十分な学習能力を必要とする．生徒には，終わりにＳＡＴⅡ教科テストを受けることを強く推奨する．すべての生徒が履修できる．

（担当教師）Mr. Stephen S. Anderson, Mr. Andrew B.Harcour, Dr. Ann Marie White

化学Ⅰ(Chemistry Ⅰ)：通年

これは物質の基本的特性の学習が，化学的なシステムの量的なモデル発展の基礎を与える，総合的な導入コースである．このコースは，原子構造，化学反応，周期性，溶液化学，平衡，熱化学，反応速度論，酸化還元化学の考察を含む．実験活動と関連する問題解決演習を１年間の活動の大部分の側面で取り入れる．このコースの終わりにＳＡＴⅡ化学を受けることが生徒は選択できる．代数学Ⅱを終了したもしくは現在履修中の２年生，３年生，４年生もしくは科学部会の許可を得ている生徒が履修できる．

（担当教師）Mr. Stephen S. Anderson, Dr. Julie L. Cullen, Mr. Andrew B.Harcour, Mr. Douglas T. Waddell

化学Ⅰ促進科目(Chemistry Ⅰ Accelerated)：通年

このコースは，科学に対して強い興味をもつ生徒を対象にしている．導入化学のシラ

バスを速い進度で深く取り扱っていく．問題解決能力の発達に特に力を入れる．このコースの終わりにＳＡＴⅡ化学を受けることを奨励する．代数学Ⅱを終了したもしくは現在履修中の２年生，３年生，４年生もしくは科学部会の許可を得ている生徒が履修できる．

（担当教師）Ms. Christy Garcia ，Mr. Jeffrey Tobin Emerson

天文学(Astronomy)：通年

このコースは，天文学の主たるテーマを取り扱う総合的な概説である．秋季は，夜空の観察と，宇宙に関する現代的なモデルの発達をたどる天文学の歴史的な展開を中心にする．生徒は定期的に夜空の精密なコンピューターシュミレーションを使用し，太陽，月，惑星，そしてその他の夜空の対象を見るために，アカデミー所有の望遠鏡を頻繁に活用する．冬季の項目は，光，光学と望遠鏡，太陽系天文学を含む．星としての太陽の学習は，春学期には様々な星の観測を一般的に行い，銀河，宇宙論，宇宙のどこかに生物が存在する可能性についてまで考察する．２年生，３年生，４年生が履修できる．

（担当教師）Mr. David C. Howell，Mr. Douglas T. Waddell

地質学(Geology)：通年

我々の惑星の表面を連続的に作り出し，修正する地質学的な過程が，このコースの焦点である．これらの過程間の関係，地質学的なサイクル，基礎となるプレートテクトニクスの概念を強調する．加えて，Deerfield 地区固有の地質学の考察が，教室で取り扱う多くの項目の卓越した説明となる．フィールドワークや実験活動を行う傾向が強く，時折，険しい場所を登ることを求めるかもしれない．３年生，４年生もしくは科学部会の許可を得ている生徒が履修できる．

（担当教師）Mr. Brendan Greagh

環境科学(Environmental Science)：通年

このコースは，生物とそれらの環境との相互作用，環境がコミュニティーを形成する方法，人類の活動が地球に与える影響について探求する．このコースの中心的な目標として，生徒を責任ある，かつ十分に教育を受けた市民にするために，生態学・進化論的生物学，社会的・経済的・倫理的立場からの環境的な論争を探究する際に，生物学，化学，数学の学習した知識を統合する．講義，まとまりあるハンズオン実験インベスティゲーション，地域の峡谷での野外演習がこのコースの基礎となる．自立した活動を期待し，自分自身で多くの内容を習得する必要がある．生物学Ｉと化学Ｉもしくは，それらに相当する教科を修得した生徒が履修できる．

（担当教師）Dr. Emmanuel O. Iyamabo

解剖学と生理学(Anatomy and Physiology)：通年

これは人体の主たるシステムの構造と機能に関する学習である．講義，実験活動，研

究論文，特別プロジェクト，プレゼンテーションが，解剖学と生理学の興味深い視点を提供する．導入生物学コースを修得した３年生，４年生が履修できる．
（担当教師）Ms. Kristin Loftus，Ms.Heidi J.Valk

物理Ⅰ(Physics Ⅰ)：通年
力学，電磁気学，光学領域の物理項目の概説を提供するために設定された導入コースである．このコースは，ハンズオン，実験室基本のアプローチを活用して，質的な推論能力と自然現象の多様性を分析するための能力を発達させることに焦点を当てている．物理Ⅰは，物理の基礎的で広範な基本となる背景知識を獲得する生徒を対象にしている．生徒は，代数学Ⅱを修得しているもしくは現在履修していなければならない．３年生，４年生が履修できる．
（担当教師）Mr. Ben E. Bakker，Mr. Bryan Kent Bollinger，Dr.Julie L. Cullen，Mr.John F. Milne

物理Ⅰ促進科目(Physics Ⅰ Accelerated)：通年
このコースは，科学について高い適正を有している生徒を対象にしている．導入物理のシラバスを深く，そして速い進度で取り扱う．アドバンスレベルの教科書を使い，問題解決能力の発達を強く強調する．このコースの終わりにＳＡＴⅡ物理を受けることを奨励する．代数学Ⅱを修得した学生を対象にしている．
（担当教師）Mr. David C. Howell，Mr. John F. Milne

生物ⅡAP(Biology Ⅱ Advanced Placement)：通年
これは，導入レベル以上に生物を学習することに強く興味をもつ生徒を対象にした２年目のコースである．統一性，多様性，進化のテーマを生物学的な組織化のすべての水準で考察する．このコースは通常，２時間使い，授業以外の課題が多く，かなりの労力を有する．終了時には，生徒はAdvanced Placement生物の試験を受けることを期待する．導入生物と導入化学コースを合格した３年生と４年生が対象である．
（担当教師）Dr. Ann Marie White

化学ⅡAP(Chemistry Ⅱ Advanced Placement)：通年
これは，導入水準以上に化学を学習することに強く興味をもつ生徒を対象にした２年目のコースである．
Advanced Placement のシラバスは，化学の主要なテーマを講義，実験，演示を通じて考察しながら進めていく．このコースは通常，２時間使い，授業外の課題が多く，難しい．主たる目標は，十分な思考を要し，論理的なアプローチを取り扱う問題解決能力を育成することである．終了時には，生徒はAdvanced Placement化学の試験を受けることを期待する．１年目の化学コースを修得し，Precalculus（＊注，微積分を学習する前の教科）を修得，もしくは現在履修中の３年生，４年生，または科学部会の許可を得た学生が対象である．

（担当教師）Mr. Stephen S. Anderson

物理ⅡAPC(Physics Ⅱ Advanced Placement C)：通年

これは，導入水準以上に物理を学習することに強く興味をもつ生徒を対象にした２年目のコースである．

Advanced Placement のシラバスは，物理の主要なテーマを講義，実験，演示を通じて考察しながら進めていく．このコースは通常，２時間使い，授業外の課題が多く，難しい．主たる目標は，思慮深く，論理的なアプローチを取り扱う問題解決能力を発達させることである．終了時には，生徒は Advanced Placement 物理の試験を受けることを期待する． Advanced Placement Calculus BC を修得，もしくは現在履修しており，１年目の物理コースを修得した生徒を対象にしている．

（担当教師）Mr. Ben E. Bakker

生物研究：植物組織培養(Biology Research: Plant Tissue Culture)

このコースでは，生徒は植物交配法の概要説明を受け，植物改良での組織培養の果たす役割について学習する．生徒は，組織培養での植物材料の取り扱い技能，滅菌培養技法，適切な実験計画，記録，データ分析を学習する．すべてのプロジェクトが，詳細な研究提案で始まり，実験デザインの概要を述べ，学期末には，形式的・総合的なレポート作成と同様に，研究で発見したことを一形式のプレゼンテーションを行うことになる．重要な独立した活動が期待され，そして，生徒は自分自身で多くの内容教材を修得することが求められる．Advanced Placement 生物を優秀な成績で終えた生徒もしくは実際の研究プログラムを行っている生徒を対象にしている．

（担当教師）Dr. Emmanuel O. Iyamabo

生物研究：酵母菌遺伝学(Biology Research: Yeast Genetics)：通年

このコースは，生徒にモデルシステムとして，酵母菌 Saccharomyces cerevisiae を活用する分子生物学と遺伝学を導入する．授業では，生徒は一般的な遺伝学と分子生物学を勉強し，それと酵母菌と関連付け，標準的な分子生物学的・遺伝学的手法を実践し，酵母菌培養の方法を学習する．生徒には，科学的な論文の読解，文献や情報収集のためのデーターベースの活用，目新しいプロジェクトの計画，独立した科学的研究の遂行，研究論文の執筆，自分の研究の公的な集会での発表を行うことが期待される．Advanced Placement 生物を優秀な成績で終えた，もしくは実際の研究プログラムを行っている４年生を対象にしている．

（担当教師）Dr. Ann Marie White

物理研究(Physics Research)：通年

このコースの内容は，指導者と生徒の興味関心に非常に依存している．このコースは，生徒に実験の計画，データ収集，データ分析の実践的な経験を提供するように計画さ

れている．このコースの一つの焦点は，実験室研究の準備のために実践的な回路設計技能の発達を強調すると同時に，アナログ電子機器，すなわち，オームの法則と受動回路から送信機とＯＰアンプ回路の設計である．第二の焦点は，結果の管理と分析のための高度なソフトウェア活用の導入である．生徒は，プロジェクトを論文にし，公的な集会で発表する．物理 Advanced Placement C を修了した生徒もしくは科学部会の許可を受けた生徒を対象にしている．
（担当教師）Mr. Ben E. Bakker

実験・観察天文学(Experimental and Observational Astronomy)：通年
このコースは，アカデミー所有の望遠鏡とＣＣＤカメラを映像化し，活用して観察天文学の分野の導入を提供するものである．生徒は，南ニューメキシコの山脈にある望遠鏡からインターネットを経由して獲得した画像で，自分たちの地域の観察を補完することができる．通常の夕方の観察と画像セッションを，すべての生徒の活動の概念的な基礎を提供するために設計した，日常の授業活動と問題解決活動によって補う．天文学を修得した生徒もしくは科学部会の許可を得た生徒を対象にしている．
（担当教師）Mr. David C. Howell

5）AP コース試験問題の実際

AP コース担当の科学教師から，冬季試験として実施した試験問題を入手することができた．試験の内容は，日本の大学入試程度の問題と考えてよいだろう．AP コースでどのような内容の授業が行われているのか推察する一つの実際的な資料となるであろう．

表 2. Deerfield Academy の化学ⅡAP コースの試験問題の一例

多肢選択式．次の各問について最も適切な回答に丸をつけなさい．

1．あるポリマー研究プロジェクトに使われている化合物は，炭素，水素，窒素を含んでいる．分析値は，それぞれ 58.774%，13.810%，27.416%である．この化合物に関する経験式はどれか．
a.C_3H_7N　b.C_2H_7N　c.C_2H_8N　d. $C_5H_{14}N_2$　e. $C_7H_{16}N_4$

2．18.0M の硫酸の体積 66.7ml を 433.3ml の水と混合する．希釈溶液のモル濃度はいくらか．
a.0.00741　b.0.135　c.2.40　d. 9.00　e. 36.0

3．圧力が 850torr，温度が 27.2℃のとき，ピストンを動かすことができるシリンダーの中に 6.414ℓの気体がある．その圧力は，ピストンを動かすことによって，5.82atm に再調整した．圧力変化後の気体の体積はいくらかであるか．
a.0.837ℓ　b.0.937ℓ　c.1.23ℓ　d. 1.53ℓ　e. 3.34ℓ

（3） Cheshire Academy での調査報告

1）アカデミーの全体的な印象

ハートホードの市外から南へ車で１時間弱行った所に位置しており，スーパーマーケットや地域の住宅街に接している．寄宿舎に入っている生徒と近郊の地域から通学する生徒がいるタイプのボーディングスクールである．アカデミー前の道路は夕方帰宅ラッシュ時になると交通量も比較的多い．しかし，緩やかな斜面に創られたアカデミー内に一歩足を踏み入れると，野球場，そしてその向こうにラグビーコートが広がるなど雄大なキャンパスが広がっている．

図 11．左から内ノ倉，長洲，理科教師，学園長，丹沢

アカデミーの建物は，やはりレンガ調を基調として落ち着いた雰囲気を醸し出している．建物内外には，卒業生からの寄付を示す記念碑やプレートなどが目に付く．特に講義室の椅子の１つ１つに寄付者の氏名が書かれたプレートが取り付けられており，アカデミー全体が寄付によって成り立っていることを前面に押し出している．

授業科目履修は，基本的には生徒の主体性を重視しているが，特定の科目に特化することについては否定的である．生涯学習のための基礎的な素養を身につけることを主眼に置き，自ら考え，自ら学習する姿勢を尊重しているといった学校の気風がある．教職員には，公立学校とは異なるという意識があり，私立学校独自の教育方法（少人数クラスなど）を採用している．

科学・技術棟（図 13）内部は，物理，生物，化学の各科目の部屋があり，担当教師の方針に従って掲示物などがアレンジされていた．今回学内を案内してくれた教師が物理担当ということもあって，科学･技術棟内部を詳細に案内してくれた．

図 12．校舎

図 13．科学・技術棟

特に物理室（図 14）には，生徒が探究の過程で作成した実験器具（図 15・16）などが見られた．この実験器具については，生徒が 1 人で約 2・3 週間かけて作成したものばかりで，その過程で教師は若干のアドバイスをするだけで，基本的には生徒の自主的な活動が尊重されていた．また，通常の物理室のような部屋以外に，セミナー室（図 18）が備えられており，プレゼンテーションや議論などをする場として有効に活用されているようである．案内してくれた物理教師は，非常に教育熱心であり，物理の面白さを生徒自ら体験できるように授業を考えており，同アカデミーでの教師生活に満足している様子であった．当日は，その教師の子どもが物理室で勉強しており，自分の子どもと同じ学校で過ごせる環境の素晴らしさを強調していた．

図 14. 物理室

図 15. 生徒作成の放電実験器具

図 16. 生徒作成の斜方投射実験器具

図 17. 生物室の掲示物

図 18. セミナー室

図 19. 講義室

2）調査の概要

当該アカデミーの学校経営方針に関するインタビュー調査を行い，また，科学・技術棟の施設及び設備の視察し，理科授業およびカリキュラムに関してのインタビュー調査を行った．

① 14：30－15：30　Headmaster の Mr. Ralph D. Van Inwagen と物理教師と会談を行い，学校経営方針，理科授業，カリキュラムに関するインタビュー調査を行った．

② 15：30－17：00　物理教師の案内で科学・技術棟の施設及び設備の視察を行い，詳細な授業の内容，方法，カリキュラムに関するインタビュー調査を行った．

3）インタビュー調査

校長と科学教師に対して，学校の特色，カリキュラム，実際の授業の進め方，カリキュラム選択，学校経営，問題を抱えている生徒に対する対応についてのインタビュー調査を行った．

A)　学校の特色

通学クラスは 16 人から 18 人であり，生徒対教師の比は，８：１であるが，本校は 8 人から 12 人である．授業料は，通学生が＄２１０００，寮生が＄３５０００である．高等学校の生徒は１８０人が寄宿舎生，通学生は，１５０人ぐらいである．当アカデミーへの入学では，生徒たちはＳＡＴなどの入学試験を受けて入学してくる．それ以外には推薦制度もある．

B)　カリキュラムと授業の進め方

9 学年で物理，10 学年で化学，11 学年で生物，そしてＡＰコースを履修する．生物を理解するには，基本的な物理的な考え方を必要とする．ＡＰコースを履修する上でも重要である．すべての科目を履修することが，今後の生活を送る上で大事であると考えている．9 学年で物理を履修するにあたり，数学を履修していなくても理解できる概念や原理を学習する．日常生活で遭遇するような現象について，質問する形で授業を進行する．生徒が考えるような課題に取り組んでいる．例えば，光の屈折であったり，ペットボトルロケットを作っていかに飛ばすかなど．科学は難しくてつまらないと思われがちであるが，導入段階である物理で科学がおもしろいと生徒が思うような授業を心がけている．伝統的な教師は，講義形式の授業を行うが，本校では生徒が活動（議論や思考）を行うことを主眼としている．生涯学習者としての資質を養うことが眼目である．

1 クラスの生徒数は，例えば物理クラスでは 6 人から 16 人ぐらいである．ＡＰ物理は，16 人から始まり，今 6 人である．授業は疑問から始まり，6 人の生徒は個別に自分の関心をもった内容に自発的に興味をもって取り組んでいる．物理クラスでは，会話から始まる．通常のクラスでは，「それがどのように働くのか」といったと

いうことについて議論する．基本的な概念を学習し，いかにそれに生徒が価値を見い出すかが大事である．例えば，磁石．方位磁針を机の上に置くとＮ極は北の方向を示す．これに他の磁石を近づけると，方位磁針のＮ極は磁石のＳ極と引き合い，北とは異なる方向を示す．ここで疑問が生じ，活動を中止して，議論を始める．そして，少し講義をした後，プラクティカルワーク（実験活動）を行って実際に検証する．日常的な生活では，失敗がつきものであり，失敗をしながら学習を進めていく．失敗に直面することが，本当の学習である．科学はそれを学習する上でも大事であり，学習の過程で判断力や責任感を養う．簡単に計算して答えを出してしまわずに，思考する習慣をつける．

入学前に生徒中心の学習経験のない生徒に対しては，シンプルに次のように接する．まず第一に，何も教えずに援助するだけである．興味をもつ情報を提供し，どうしてそうなるのかを考えさせる．第二に，ＥＳＬの生徒に対しては，連続的に問いかけをする．12 人の生徒がいたら，それぞれの生徒が個別の課題に取り組む．どのように働くかなどを考えさせることによって，熱心に取り組めるような状況を設定する．

優秀な生徒は，伝統的なアプローチを退屈に感じるので，主体的に学習する環境を提供し，平均的な生徒には伝統的な教授も行い，基本的な内容を理解させるようにする．我々教師は，一人のコメディアンである．退屈な授業では，生徒は寝てしまう．生徒が退屈で寝ないような授業を教師は心がけている．いかに科学が日常生活で役に立つかということを実感できるようにする．

C)　カリキュラムの選択とその指導

高等学校がすべての教科を学習する最後の機会だと考えている．例えば，英語や歴史がＤ－であったとしても，できるだけ一生懸命その教科を履修するように求める．カリキュラムカウンセラーがいる．つまり，アカデミックディーンがおり，各生徒を個別に支援している．大学の受験なども含めて，履修科目などのカリキュラムの指導をする．アカデミックディーン１人で 300 人の生徒を統括しており，個々の教師が 16 人の生徒を個別に指導している．教科を教えている教師が，アドバイザー教師を勤める．アドバイザー教師が，各教科の成績を見て，来年度の履修をアドバイスする．学習面だけではなく，スポーツや寮生活，日常生活についてもアドバイスする．

特定の科目ができるからといって，特にその科目を履修するように奨めることはなく，生徒が自ら進んでＡＰコースを履修し，稀ではあるが大学水準の成果を示す生徒もいる．平均３つのＡＰコースを履修している．各ＡＰコースは，課題も多く日頃の授業が大変であるので平均 3 つのコースを履修している．例外的に，４，５つのＡＰコースを履修する生徒もいる．

D)　学校経営

財政面では，生徒の授業料だけでは足りない．寮を維持したりするために，資金を獲得する必要があり，それが校長（Headmaster）の仕事でもある．

E)　問題を抱える生徒への対応

精神的な病にかかった生徒には，カウンセラーが対応する．保護者を呼んで，相談する．生徒とコミュニケーションをとることが大事である．他の生徒に悪影響を与える生徒（例えば，ドラッグ）については，学校に来させない．

4）科学カリキュラムの構成

Cheshire Academy では，化学，物理を履修するための条件が明確に示されている．例えば，物理を履修するためには，代数Ⅱで成績 C 以上を取らなければ，履修できないことになっている．生徒の興味関心，能力に応じて高い水準の科目も開設されている．また，生物，化学，物理の AP コースも開設されている．半期の開設科目として，解剖学・生理学や海洋学・天文学などが解説されている．教師の専門性を十分に生かした科目が開設されていることが分かる．

図 20．Cheshire Academy の科学カリキュラム

5）科学教師の構成

Cheshire Academy の科学教師は，7 名おり，主専攻までは知ることができなかったが，ほとんどの教師が修士の学位をもっている．どの教師がどのような学位を取得しているのかは，同アカデミーのホームページ上でも公開されており，教員の質を一つの特色として強調していることが伺える．これらの教員の多くは，比較的最近採用されたようである．

	氏名	役職	専門		学位		着任年
1	Tanya Bierwirth	*Assistant Athletic Director*	Athletics	Science	BS	MS	2003
2	Eileen Glassmire	*Science Chair*	Science		BA		2003
3	Guy Pratt	*Science Faculty* *Assistant Challenge Course Coordinator*	Science		BS	MS	1999
4	Lisa Wong	*Athletic Trainer*	Athletics	Science	BA	MS	2004
5	Ray Cirmo	*Physics Faculty*	Science		BS	MS	2003
6	Lee Netter	*Science*	Science		BA	MS	1987
7	Karen Smith	*Science Faculty*	Science		BS	MS	1976

図 21. Cheshire Academy の科学教師

（4） おわりに

二つのボーディングスクールを調査して，高度な授業を行う科目が数多く開設されているが，必ずしもその科目を履修する生徒が，進学後にその科目を主専攻にするという発想で授業は行われていない．あくまでも，両アカデミーの教師が強調するのは，各領域の「バランス」であって，教師たちは特定の領域に「特化」することは望ましいことだとは思っていない．

ボーディングスクールに入学してくる生徒は，比較的能力の高い生徒たちであり，すでに目的意識をもっており，主体的な学習ができる．そのような生徒たちの学習意欲を満たし，能力をさらに高められるような科目の開設や授業方法の採用が行われている．例えば，科学では，標準的な水準では満足できない生徒たちが履修できる，促進科目が開設されている．また，AP コースも開設されている．それ以外に，教師の専門性を十分に発揮した科目，例えば，生態学などの科目が開設されており，専門的な科学に近い探究活動が行われており，学会発表なども視野に入れた活動が行われている．教師の専門性について言えば，博士号・修士号を取得している教師が多い．ただし，ボーディングスクールでは，授業だけが教師の仕事ではなく，スポーツのコーチ，寮生活の指導などが求められる．

生徒の能力を伸ばすという点から見れば，ボーディングスクールでは，特定の領域に特化することなく，自分の興味関心に基づいて学習ができることがカリキュラム上で保証されていることがわかる．また，そのようなカリキュラムの構成を可能にするために，専門的な能力が高い教師がそろっているといえる．

（5） 参考資料

石角完爾（2000），『アメリカのスーパーエリート教育ー「独創」力とリーダーシップを育てる全寮制学校』，The Japan Times.

4.7　理科における小中高一貫カリキュラムの展望

角田陸男　金子丈夫　荘司隆一　新井直志
（筑波大学附属中学校）

要約

１つの教科に限定した小中高一貫カリキュラムの必要性は常に叫ばれながらも実現することがなかった大きな教育課題の１つである。
本論考では，理科における小中高一貫カリキュラムの必要性を分析するとともに，小中高における学習指導要領の比較検討の中から具体的な２つの「教材「単元」を抽出し，具体的な一貫カリキュラムのあり方を提示するものである。

１．はじめに

小中高一貫カリキュラムは，戦後の教育改革の歴史の中で常にその必要性が叫ばれながらも実現することのなかった公教育における最も大きな研究テーマの１つである。

戦後の日本の公教育は「学習指導要領」によって，義務教育（さらに高校教育も含んで）の中に国としての統一された基準を確立するとともに，「教育における平等主義」と「国民の義務としての教育」をの保証するものとして機能してきた。この「学習指導要領」のもとに展開されてきた教育は，世界の各国が驚異の目で見守ってきた日本の経済復興の礎を作ると共に，日本国民の世界最高レベルの知識水準を保証してきたといえる。

勿論，学習指導要領については，日本の教職員組合や有識者から様々な批判や問題点を指摘されてきたし，「教育の画一化を生み出す」ことや「創造性や独創性の欠落を生むもの」といった批判を常に含みながらも一方で，「全ての国民に確かな学習の水準を保証する」と言う意味では大きな役割りを担ってきたのである。

しかし，その学習指導要領が検討，作成されてきた過程を概観すると，毎回（平成１０年度版によって戦後７回目の改訂がなされた）の改訂ではその時々の社会の要請や教育界の主眼となっている教育潮流といったものによって編成の方針が色々と揺れてきたのも事実である。昭和２０年代の「生活単元学習（問題解決学習）」，昭和３０年代の「系統学習」（科学の体系を重視し，高度経済成長を支えた）さらにそれに続く「探究学習」（理科の目標を行動目標的に捉える）と変遷し，現在では「教育の個性化・個別化」と「ゆとり教育」という流れに移り変わってきている。

教育基本法にもどるまでもないが，公教育の目標は児童・生徒の知的，道徳的な人格の形成を目指すものであり，その礎としての心身共に「健康な身体」を育成しようとするものである。しかし，こうした一般的，概論的な理念を実現するための，各教科の実際的な内容や目標（道徳や特別活動の目標は別として）となると，必ずしも小

中高と続く発達段階を考慮した十分な議論のもとに検討されてきたとは言えないのも実情ではないだろうか。それは小中高の各段階の学校種ごとにそれぞれの学習指導要領の内容編成作業が個別に議論されて作成されてきたためであり，小中高と続く発達段階をふまえた有機的なそして連続的な繋がりという点が充分に考慮されてきたとは必ずしもいえないためである。

理科にその具体的な例を見ると，物理・化学・生物・地学という４大別の学問分野が「理科」という大きな教科という概念に含有されているため，小学校ではＡ区分（生物的内容）Ｂ区分（物理・化学的内容）Ｃ区分（地学的内容）と３分割され，中学校では第１分野（物理・化学），第２分野（生物・地学）に２分割され，高等学校では，「理科総合」という包括的な自然科学の学習に続く個別選択による物理・化学・生物・地学の４つの学問分野に分割に分かれた「選択的な学習」となっている。

確かに，理科において児童・生徒に育てる資質や知識を大きな目標として捉えると小中高と発達段階を考慮しても大きく変わることはないとはいえる。実際，学習指導要領の目標を並べてみると，その点が判然とする。

（小学校　学習指導要領　理科　「目標」）

自然に親しみ，見通しをもって観察，実験などを行い，問題解決の能力と自然を愛する心情を育てるとともに自然の事物・現象についての理解を図り，科学的な見方や考え方を養う。

（中学校　学習指導要領　理科　「目標」）

自然に対する関心を高め，目的意識をもって観察，実験などを行い，科学的に調べる能力と態度を育てるとともに自然の事物・現象についての理解を深め，科学的な見方や考え方を養う。

（高等学校　学習指導要領　理科　「目標」）

自然に対する関心や探究心を高め，観察，実験などを行い，科学的に探究する能力と態度を育てるとともに自然の事物・現象についての理解を深め，科学的な自然観を育成する。

しかし，ここに記されているのは一般的，包括的な理科の教育目標であり，いわば「理念」「姿勢」「精神」「神髄」といったものである。ここに記された目標を受けて小中高の各学校段階における理科のカリキュラムを編成していく上では，目標（理念）を一歩踏み込んだ具体的教材の構成へと置き換えていく作業が必要になってくる。

今回，我々が取り上げた研究課題は，現在展開されている小中高の理科学習の中で，どの学校種の段階でも一貫して取り上げられている共通な学習教材をもとにして，ど

のような小中高と一貫するカリキュラムを構成すれば児童・生徒の中に有機的なそして発展的な知識が形成されていくのかを探ろうとするものであり，さらに中学校段階での具体的な教材の取り扱いはいかなるものにすればよいのかを探ろうとするものである。

現段階で取り上げるのは小中高のどの学校の段階でも学習指導要領に取り上げられているいくつかの学習教材（内容）に限定して検討せざるを得ないが，将来的には全ての学習内容において理科における小中高一貫カリキュラムの編成の可能性を探る研究に接続していくものになると考えている。

2．小・中・高一貫カリキュラムの編成

教育現場では「一貫教育」といった言葉がよく使われ，その必要性が指摘されている。

また，高校受験がなく，余裕をもって６年間生活できるという特徴がある私立の中高一貫教育校などでも多く「一貫教育」というキャッチフレーズが謳われている。

このような場合の「一貫教育」とは，一人一人の生徒が中学校，高等学校と連続して教育を受け，学習しているという意味で使われれている。しかし，本来の「一貫教育」という教育のシステムは教育内容の配列を生徒の発達段階を考慮してスパイラルや繰り返しを意識的に構成し，下級校や下級学年の教育内容をふまえつつ，生徒のより深い理解や概念形成に寄与していくためのものと考えられる。

そこでまず最初に，現行の学習指導要領をもとにして小中高の教材配列が「一貫教育」のための「一貫カリキュラム」になっているかという点，また，本来の意味での「一貫カリキュラム」が必要とされるのはなぜなのかという点について述べたいと思う。

（１）学習指導要領から見た小・中・高一貫カリキュラムの現状

学習指導要領は，どの学年でどのような学習内容を教えるべきかを示している日本のカリキュラムの標準である。それでは，このカリキュラムは，下級校や下級学年の教育内容をふまえ，生徒の発達段階を考慮し，教育内容を配列したものになっているだろうか。

まず，小学校と中学校との間，また，理科の１分野と２分野間で，そして高等学校へと関連をもたせて教育内容を配列しているかをみてみよう。

たとえば，「光合成」に関する学習内容をみてみよう。詳しくは次の第３章に取り上げてあるが，小学校学習指導要領　解説　理科編　小学校第６学年では，「６年Ａ(2)ア，ウ　植物の葉に日光があたるとデンプンができること，植物は光があたると二酸化炭素を取り入れて酸素を出すことなど，生物が空気を通してかかわって生きていること」などを学習する，としてある。

中学校学習指導要領では，「光合成は二酸化炭素と水を吸収し，これらを使って光をエネルギー源としてデンプンなどを合成し，酸素を放出する現象であることを理解させる。」とある。

高等学校学習指導要領　生物Ⅱでは，「同化と異化の例として光合成や呼吸などの仕組みを扱うが，反応系の物質の羅列的な扱いはしないこと。」とある。

このように，小・中・高と上級校になるにつれ，新しい知識やくわしい知識がつけ加わわっている，つまり，知識の内容的なステップをふまえて取り扱い，下級校の教育内容をふまえた教育内容の序列になっているので，「光合成」に関しては，小・中・高の「光合成」に関するカリキュラムは順序性を考慮しているといってよいと思われる。

ところが，こと中学校での学習についてみてみると「光合成」の学習に必須な酸素や二酸化炭素などの気体について基本的な性質についての学習は同じ中学１年生で扱うようになっているが，「光合成」の学習の後に設定されている。（学習指導要領　理科１分野(2)　身の回りの物質）　基本的な気体の性質を学んだ上で，光合成のはたらきで出入りする気体を学習する方が，より深い理解ができると思われるが，中学校指導要領理科の１・２分野間では，この点が配慮されていないように思える。

また，中学校学習指導要領で生物の体のつくりについては，中学校第１学年で，葉や茎などの植物の体のつくりについて学習し，中学校第２学年で動物の体のつくりについて学習し，第３学年で細胞について学習するようになっている。葉の断面を顕微鏡で観察すると細胞が見られる。この１年での葉のつくりなどについて学習をするが，見えている細胞についてくわしくは第３学年で学習しよう・・・，という展開になる。しかし，本来は，第１学年のはじめの段階で，「生物はいろいろな細胞からできていることと基本的な細胞のつくり」について扱い，その後，生物の体のつくりを学習することが本来の流れであろう。この細胞と生物の体のつくりについての教育内容の配列に関しては，学習の順序性についてはやや不統一感があり，一貫カリキュラムとは言い難いといえる。

以上のように，光合成と生物の体のつくりの２点について，学習指導要領をくわしくみてみると，学習の順序性を考慮した教育内容の配列の部分もあれば，そうでない教育内容の配列もありそうである。

（２）小中高の一貫カリキュラムの必要性

理科，つまり，自然科学は，本来人間の持っている「探究行動」に依拠した学問であり社会的な有効性とは一歩離れたところに教科としての本質を持っている。単純化していえば，「知りたい」という人間の欲求に根ざした学問分野であり，自然の事物・現象にひそむ規則性や法則などの知識の獲得をめざすものである。

これを受けて人格の完成を目指す学校教育の目標の中で理科教育の目指すものは評価の観点とされる４つの項目にまとめることができる。それはいうまでもなく，「自然に対する関心・意欲・態度」「科学的な思考」「観察・実験の技能・表現」「自然に関する知識・理解」の４つの観点である。

しかし，小中高の一貫カリキュラムを構成する上で，自然の事物・現象の中に潜む規則性や法則性を探究する，いわゆる『内容教科』である理科の場合，４つの観点の

うちの「知識・理解」の面を重視していくことが必要になる。つまり，自然の事物・現象を論理的に理解することが大事だからである。しかし，ここでは狭い意味での「知識・理解」ではなく，もう少し広く，「観察や実験の技能」や「筋道だって考えたりする科学的思考」をも含む「知識」であるとして議論を進める。

自然の事物・現象中に潜む規則性や法則性を探究する理科では，いくつかの種類の関連する『知識の集合体（ブロック）』といったものが存在する。この『知識の集合体』はいくつかの階層に分かれている(下図参照)。それぞれの『知識の集合体』を獲得するために，教師は指導する内容やその指導の順序を指導の方法をも想定しながら設定していくのであり，これが教材や単元の学習指導計画である。

ここで使っている『知識の集合体』とは，学習指導要領の中学校理科の内容をもとにすると，次の表のようになる(一部)。たとえば，具体的な小さな『知識の集合体』としては，「a 葉の構造と機能」（光合成，蒸散など）といった内容や，次の大きな階層としては「植物体の構造と機能」といった内容である。

- 理科
  - 生物
    - 1 植物
      - ①体の構造と機能－a 葉・根・茎
      - ②植物の分類
    - 2 動物
      - ①体の構造と機能－a 感覚・運動・消化・呼吸・血液②動物の分類
    - 3 細胞と生殖　細胞　生物の殖え方連鎖と物質循環　人間と環境
    - 4 自然と人間(生態学)　食物
  - 化学…(略)
  - 物理…(略)
  - 地学…(略)

図 1　生物教材の知識の集合体の例

このように，『知識の集合体』ということを考えたとき，同じ内容の『知識の集合体』を小学校ではどの程度，そして，どのようような方法で指導したらよいかが考察され、それを受けて，有機的なつながりのもとに発展的な内容を加えた中学校，高等学校の教育内容はどのように構成すればよいのか，という学習指導計画が「小中高一貫カリキュラム」ということになる。

別のいい方をすれば，「小中高一貫カリキュラム」の設定は，「光合成」などの小さな『知識の集合体』，やや上の階層の「植物の体の構造と機能」といった『知識の集合体』を，小学校，中学校，高等学校で，くり返し扱いつつも新しい内容をどのように(くわしく)付け加え，光合成や植物の体の構造と機能についてのより深い知識の理

解をいかにさせることができるかといった理科の目標達成の問題となってくるといえる。

このように，小学校，中学校，高等学校での理科の目標を達成するために，『知識の集合体』の内容を再点検し，整理し，構成するために，「小中高一貫カリキュラム」が必要になってくると考えている。理科の目標をどのように設定するかといった根本的な問題もあるが，ここでは，これまでの理科の目標を達成するために，小学校・中学校・高等学校での理科の学習内容と指導計画を見直すことが今，求められているのと考えている。

小中高と同じ内容の『知識の集合体（ブロック）』を，児童・生徒の発達段階を考慮しつつ，より深い理解に達するための指導方法も含めた「小中高一貫カリキュラム」がある程度で設定できると，次のようなことがこともできるだろう。

①小中高一貫カリキュラムを構成することによって，下級校や下級学年の教育内容やその指導順序，指導方法が明らかになるので，各学年での指導が，無理なくまた効率的に展開することができる。

これは，下級校（下級学年）での学習内容を上級校（上級学年）と単に分担するということではなく，同一内容をくり返し扱っても，積み重ねた教育内容をふまえており，また，知識の集合体（ブロック）の質としてのレベルを少しずつ上げていくことで，無理な飛躍もなく生徒が学習できるということである。

②知識の集合体（ブロック）の指導の順序を明らかに示しているので，生徒の形成的な評価（診断テスト）を行いやすい。このことは，学習目標の達成が不十分な生徒への補充的な扱いや手だてをしやすいことも意味している。さらに教師の指導の振り返りやカリキュラムの再検討（評価）を行いやすいともいえよう。

③ある単元に関する小中高一貫カリキュラムを構成すればであれば，知識の集合体（ブロック）の順序を入れ替えたり組み直すことが容易になり，より指導しやすい，また，生徒にとって分かりやすいカリキュラム研究を行いやすくなる。

いくつかの知識の集合体（ブロック）を設定した教育内容やその指導の順序や指導方法を配列したものが小中高一貫カリキュラムであるが，社会の進歩や科学技術の進歩を取り入れたりしてより良いものを求めていくことが望まれる。そのためにも，基準となる小中高と一貫性をもったカリキュラムを設定しておけば，これをもとにしてさらにより良いカリキュラムを求めていく工夫が容易になると思われる。

小学校での学習内容をふまえ，中学校での学習内容，さらには高等学校での学習内容を計画する一貫カリキュラムは，すべての領域の学習内容でできるわけでないだろうが，自然認識の基礎概念を獲得するためのカリキュラムをめざして作成していくのが，わたしたちの研究だと考えている。

この自然認識とは何であるか，また，その概念形成のために必要な教育内容の配列はどのようにあるべきかを考えることが，基礎概念形成のための小中高一貫カリキュラム作成ということにあると考えている。

３．小中高一貫性のある学習内容の抽出

自然認識に関する基礎的学習内容については，ステップバイステップに，或いはスパイラル，つまり，小中高でくり返し取り上げながら，内容を高度に詳しく扱う必要があると思われる。一見，内容の重なりが無駄のようにも思えるが，スパイラルにくり返すことで，知識の定着が確実になり，より深い「分かり」に到達することができる。

中学校段階での自然認識を構成していく上で重要な内容や概念を列挙すると次のようになる。

（１）物理領域：光・音・熱のはたらき，電流と磁界，力と運動，エネルギーなど。

（２）化学領域：物質の特性，化学変化と分子・原子，化学変化とエネルギーなど。

（３）生物領域：植物の体のつくりとはたらき，動物の体のつくりとはたらき，環境と生物群（生態系），生物の分類と進化，遺伝など。

（４）地学領域：火山・地震・地層，気象とその変化，地球・太陽系・宇宙など。

ただし，地学領域に関しては，現在の指導要領で第１学年で「大地の変化」を扱い，第３学年で「太陽系と宇宙」を扱うようになった。前回の学習指導要領と学年の移行が行われている。

この地学領域に関しては，これといった知識の階段がないように見受けられる。むしろ，地学領域を，地震や大地の変化を含んだ地質学領域，太陽系などの天文領域，気象領域をそれぞれ別領域と考え，また，その領域間の関連性を考慮したカリキュラムの編成が望まれると思われる。

４．小中高一貫カリキュラムの編成

（１）電流に関する単元

①　学習指導要領での取り扱い

電流および関連する磁気について，教科書(学習指導要領）では小学校３，４，６年および中学校２年，そして高等学校では選択になるが理科総合 A，物理Ⅰ，物理Ⅱで扱っている。その内容は表　のとおりである。小学校では，電球，モーター，電磁石といったものを使い，回路のつなぎ方や条件によって結果が変わってくることを学習している。中学校では，静電気および電流回路についての学習の後，電流と磁気の関係や電流と熱の関係について学習する。高等学校で扱う内容は中学校で学習したものと大きくは違わないが，内容をさらに詳しく扱うとともに，導線中を流れる電流の実体が，電子であることに触れる。この小・中・高の電流単元について，見ていきたい。

学習内容の確実な定着を図るには，繰り返しの学習が効果的であり，そのためにカリキュラムがスパイラル構造をもつことは大切である。このことは全国的な調査の結果からも読み取れ，「石灰水による二酸化炭素の確認法」や「試験管を加熱した際の逆流の防止法」など，繰り返し行われている事柄については，成績がよい。

電流単元に関しては小・中・高を通して見ると，重なる内容が多く，スパイラルな構造をもっているといえる。それゆえに，それぞれの学校で上級校や下級校でどのような扱いがなされているかを考慮することが効果的な指導につながるものを思われる。もし，下級校での定着が不十分なままに指導をすれば，スパイラルな構造はかえってよくない結果を招く。その場合には下級校での学習内容を繰り返すところから指導をはじめるべきであろう。

② 小中高一貫カリキュラムの編成

小中高のカリキュラムの一貫性を考えるとき，単に内容の配列だけでなく，次の要素を考えに入れたい。

ア 基礎概念の配列

一般的には具体的なものから抽象的なものへ，マクロな見方からミクロな見方へ，二次元空間での扱いから三次元空間での扱いへ，ものの保存から質量保存へといった配列が考えられる。電流単元の場合，電流そのものが抽象的であり，電球が点灯する，モーターが回るといった電流に現象をとらえつつ，段階的に電流の本質的な理解へと導いていく必要がある。

また，空間概念としては，中学２年から３次元空間での扱いが求められる。

イ 技能・表現の配列

実験に使う器具やデータ処理の方法についての配列も考えに入れる必要がある。小学校では，簡単な電流計を使う程度であるが，中学校では本格的に電流や電圧計を扱うようになり，またデータ処理の方法としてグラフの書き方についても学習する。

ウ 探究の方法の配列

小学校の学習指導要領では，各学年で学習する探究の方法が明らかにされている。中学校の学習指導要領では，小学校ほどはっきりと示されてはいないが，次の５つを考え，当てはめてみた。

「観察する」「分類する」「測定する」「記録する」「条件制御する」

エ 人間関係を育てる指導

理科の実験・観察はグループで協力して行うことが多く，その作業を通じて，協力する姿勢や協調性を養うよい機会でもある。話し合いの時のグループの組み方など，本校の小中高共同での調査によると，低学年では同じ意見のもの同士が組むことを好むが，学年が進むにつれ，異なる意見のもの同士でグループを組みことを望むようになることが明らかになっている。実験・観察のグループを組むにも，小・中・高それぞれ工夫がほしいところである。

表１　　学習指導要領における「小・中・高の電流＆磁気の学習の内容」

	内容	基礎概念	技能〈器具〉	探究の方法	人間関係
小学校３年	乾電池と豆電球 磁石	（導体）	乾電池 豆電球 導線	量の比較	
小学校４年	乾電池のはたらき 光電池	直列・並列（電圧）		要因抽出	
小学校６年	電磁石	（電流）	（電流計）	要因抽出 条件制御	結果の予想
中学校２年	静電気 電流回路（直列並列） 電流と磁界 電力	電圧　電流 抵抗　電力 磁界	電流計 電圧計 グラフ化　電源装置	観察　分類 測定　記録 条件制御	実験の計画 実験の協力 協調〈分担 実験グループの編成
理科総合Ａ	電流と発熱				
高校物理Ⅰ	電気の利用 モーターと発電機 交流と電波	電流と電子 交流 発電			
高校物理Ⅱ	電荷と電場 直流回路 電流と磁場 電磁誘導と電磁波	電界　磁界 電荷 抵抗率			

表２　小中高における具体的な指導内容と探究の方法

小学校３年	指導内容	探究の方法
乾電池と豆電球	電気を通すつなぎ方と通さないつなぎ方があること	２つのものの比較
乾電池と豆電球	電気を通すものと通さないものがあること	２つのものの比較
磁石	磁石にひきつけられるものとひきつけられないものがあること	２つのものの比較
磁石	磁石の異極は引き合い同極は退け合うこと	２つのものの比較
小学校４年	指導内容	探究の方法
乾電池の働き	乾電池の数やつなぎ方で豆電球の明るさやモーターの回り方がかわること	変化する要因の抽出
光電池	光の強さにより，モーターの回り方がかわること	変化する要因の抽出
小学校６年	指導内容	探究の方法
電磁石	電流の向きが変わると電磁石の極がかわること	変化する要因の抽出・要因の制御
電磁石	電磁石の強さは電流の強さや銅線の巻き数によって変わること	変化する要因の抽出・要因の制御

中学校２年	指導内容	探究の方法
電気	静電気の発生，静電気力，静電気と電流	観察する・分類する
電流回路	直列回路の電流・電圧，並列回路の電流・電圧	測定する・記録する
オームの法則	金属線に加わる電圧と電流，抵抗	測定する・記録する・条件制御する
電流による磁気作用	磁界と磁力線，電流による磁界，コイルの回りの磁界	観察する・記録する
電磁誘導	電流が磁界から受ける力，電磁誘導・誘導電流	観察する・記録する・条件制御する
電力	熱量（cal と J），電力の違いによる光や熱の発生の違い	測定する・記録する・条件制御する

理科総合A	指導内容	探究の方法
熱と電気エネルギー	ジュール熱	
物理Ⅰ	指導内容	探究の方法
電気の利用	電力量，電荷，オームの法則，抵抗率，抵抗の接続，　　電流と電子，	
モーターと発電機	電流による磁界，コイルの回りの磁界，電流が磁界から受ける力，モーターの原理，発電機の原理	
交流と電波	交流，変圧器，電波	
物理Ⅱ	指導内容	探究の方法
電荷と電場	クーロンの法則，電場，電位，静電誘導，誘導分極，コンデンサー	
直流回路	キルヒホッフの法則，抵抗率，内部抵抗，ホイーストンブリッジ回路	
電流と磁場	磁束密度，ソレノイドコイル，ローレンツ力	
電磁誘導と電磁波	レンツの法則，ファラデーの電磁誘導の法則，相互誘導，交流回路，共振回路，電磁波	

（２）光合成に関する単元

①小学校および高等学校の取り扱い

光合成に関する学習指導事項を，小学校および高等学校の学習指導要領を参考にして，取り扱い方を比較してみると以下のようになっている。

ア　小学校での取り扱い

小学校では，光合成に関わる内容は，「Ａ　生物とその環境」において，第４学年から第６学年にかけて段階的に学習している。

小学校における「光合成」に関する学習の要点は，『植物は，葉で光を受けでんぷんを作ることにより，動物とは異なり自ら栄養を作って生活している。』ことである。

第４学年においては，実際に植物の成長を観察しながら，成長に必要な環境・条件に気づかせることが学習のねらいである。身近に見られる植物の成長を季節と

関係づけながら調べる活動を通して，植物の体が根，茎，葉の３つの部分からできていることを学ぶ。

第５学年においては，植物の発芽から結実までの過程を調べ，その条件について考える活動を通して，「植物の成長には，日光や肥料などが関係していること。」を学ぶ。

第６学年において，動物や植物の生活を観察し，養分のとり方を調べる学習の中で，「植物の葉に日光が当たるとでんぷんができること。」を学ぶ。小学校では，「光合成」という言葉は教科書には出てこないが，ここでの学習において植物の光合成という働きを知ることになる。

イ　高等学校での取り扱い

高等学校では，光合成に関連する内容は，理科総合Ｂ，生物Ⅰ，生物Ⅱにおいて扱われている。

理科総合Ｂでは，「(2)生命と地球の移り変わり」において，光合成生物の誕生および，現在に至るまでの地球環境の変遷について学ぶ。

生物Ⅰでは，「(2)環境と生物の反応」において，光合成速度と環境（光や温度）との関係を扱う。

生物Ⅱでは，「(1)生物現象と物質」において，同化と異化の例として，光合成の仕組みを扱う。

②　中学校での取り扱い

ア　ねらい

中学校では，根と茎，葉の基本的なつくりの特徴を見いだすための観察や，光合成や呼吸，蒸散といった植物の働きを理解するための実験を行う。これらの実験結果や観察結果を関連づけたりしながら，植物の体のつくりと働きを総合的に理解させることがねらいである。小学校と中学校との学習内容の大きな違いは，小学校では実際に植物の観察を通して，生育環境と成長の関連を見いだすのに対して，中学校では体の部分を観察したり条件設定をした実験を通して，機能とつくりの関連などを実験や観察結果を踏まえて考えることである。

イ　学習時期

第２分野「(1)植物の生活と種類」において，光合成に関連する内容を取り扱い，第１学年の前半での学習となるのが一般的である。

ウ　学習内容

葉が光合成を行う器官であること，二酸化炭素と水を吸収し光をエネルギー源としてデンプンを合成して酸素を放出すること，光合成が主として葉肉の細胞中の葉緑体で行われているを学ぶ。

各社の教科書で取り上げられている主な観察や実験には以下のようなものがある。

［観察］

・葉のつきかた：葉は，効率よく光を受けるように広がってついている。

・葉緑体の観察：葉肉の細胞の中に葉緑体という構造を持ち，葉が緑色している。

［実験］

・葉に光が当たると，デンプンができる。→小学校で学習済み。

・光が光合成のエネルギー源であること。

・二酸化炭素が，光合成の原料として吸収されること。

・光合成の結果，酸素が放出される。

③小・中・高一貫教育を視野に入れたカリキュラムについて

ア　中学校での学習時期について

光合成のはたらきを調べるための実験は，対照実験に伴う条件設定を必要とするため，実験技能の不十分な第１学年では，十分に期待できる実験結果を得ることはなかなか難しい。また，観察結果および実験結果を，総合的に理解するために必要な科学的思考も，この時期には十分に身に付いているとは言えない。小学校との関連や中学校での他の学習内容との関連を考えると，光合成に関する学習は，植物の観察と切り離して，第２学年の前半で行うことが望ましいと考える。

イ　中学校での学習内容

a　小学校段階で取り扱うことができる学習内容

・デンプンの検出（たたき染め法）

・アルミホイルを使った実験

・葉のつきかた

b　小学校段階ではなく中学校で扱うことがよい学習内容

・二酸化炭素が光合成で利用される。

・光合成の結果，酸素が放出される。

c　高等学校の内容で，中学校で扱うことができる学習内容

・光合成と光の強さや二酸化炭素の量との関係

d　従来から中学校で行われていた内容で，重点を置きたいもの

・光合成の場として葉緑体

・エネルギー源としての光

・酸素の放出

・大気中の二酸化炭素の量

５．残された課題

戦後およそ１０年ごとに行われてきた学習指導要領の改訂の度に小中高の理科学習で取り上げる教材の内容は削られたり，付加されたりしてきた。勿論個々の教材は理科における学びの体系の根底を流れる大きないくつかの概念やまとまりのもとに取捨選択されてきた。「エネルギー概念」「物質概念」「生命概念」「時間・空間概念」といった概念別の範疇で捉えるならば，確かに限られた時間数の中で学ぶ学習教材（内容）は，非常に深い検討・吟味のもとに設定されているといえる。しかし，一方でそ

れらの学習教材（内容）が小中高と発展的にどのように取り上げていくべきなのかは充分な検討のもとに設定されているとは言い難いのではないだろうか。

今回取り上げた「光合成」や「電流と磁気」といった個別の学習教材の発達段階に対応した取り扱いの変化をどのようにすることが児童・生徒の認識の深まりにより効果的に機能するのかといった支点での研究は充分になされてきたとはいえないと言うことである。個別の学習教材（内容）をもとにして生徒の認識レベルの深化を目指すこと，「広がりを持ったより深い分かり」について，小中高の教師が下級校・上級校の学習連携をとること，そして第一歩の段階として各学校での学習内容を把握することがこの研究の出発点となる。

本研究に残された課題を列挙すると以下のようになるだろう。

①個々の学習教材（内容）についての児童・生徒の診断的評価をまず行うこと。
②小中高における学習内容の系統化・継続化を図り，形成的な評価を行うこと。
③学校単位（そして地域単位）で理科としての目標・目的を共有化すること。
④小中高の教師による学習目標に関するモデレーションを行うこと。
⑤作成し，実践した学習教材（内容）のカリキュラムの有効性の検証と改訂を行うこと。

いずれにしても，本研究の目指すゴールはいかにして児童生徒の「より深い分かり」を教育方法の改善によってどのようにして実現するかということに帰着することになる。

（本論文は平成１７年度筑波大学附属中学校第３３回研究協議会において発表した当日要項に加筆訂正したものである。）

（参考資料・文献）

・昭和２２年（１９４７年）学習指導要領（試案）
・昭和２７年（１９５２年）学習指導要領（改訂版）
・昭和３３年（１９５８年）学習指導要領
・昭和４３年（１９６８年）学習指導要領
・昭和５３年（１９７８年）学習指導要領
・平成元年（１９８９年）　学習指導要領
・平成１０年（１９９８年）学習指導要領
・平成１５年度教育課程実施状況調査報告書（理科）

［執筆分担］

第１章　はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・角田
第２章　小中高一貫カリキュラムの構成・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・金子
第３章　小中高一貫性のある学習内容の抽出・・・・・・・・・・・・・・・・・・金子
第４章　小中高一貫カリキュラムの編成
　　（１）電流に関する単元・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・荘司
　　（２）光合成に関する単元・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・新井
第５章　残された課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・角田

5章　社会科教育
人口稀少地域における小・中・高一貫教育の意義
-オーストラリア、ニュージーランド、広島県芸北地区を事例に-

井 田 仁 康（人間総合科学研究科）

Ⅰ　はじめに

本稿では、人口稀少地域における小・中・高一貫教育の意義を、オーストラリア、ニュージーランド、広島県芸北地区を事例として、考察することを目的とする。オーストラリアは、国土の３分の２が乾燥もしくは半乾燥地域であり、人口密度も低いが、その中でも特に人口密度の低いノーザンテリトリーについて着目する。ニュージーランドも人口密度が低いが、特に人口密度の低い農村地帯や島嶼部に着目して、それに対応した教育制度や教育内容について考察する。さらに、日本については広島県芸北地区の小・中・高一貫教育に着目し、山間部における小・中・高一貫教育についての意義を考察していく。

Ⅱ　オーストラリア　ノーザンテリトリーの教育

１）カリキュラムの構造

オーストラリアは，州や準州により，教育内容は大きく異なる。しかし，聞き取り調査によれば，各州・準州の担当者が集まり，ある程度共通の方針を持とうと試みられているという。ノーザンテリトリーでは，2002 年から新カリキュラムが始まっている。本稿では，新カリキュラムについて，分析を進めていく。なお，分析する資料は，『NT Curriculum Framework』[1] である。

まずは，カリキュラムの構造である。カリキュラムは５つの要素から成り立っている。

① 本質的な学習：内面の学習者，創造的な学習者，協同的な学習者，構築的な学習者として４分野の一連の学習効果をねらう。

② 学習技術：探究を通しての問題解決・意思決定，発表・文献・行為を通してのコミュニケーション，コンピュータ操作，社会における情報伝達技術といった４分野から成る。

③ 第二言語としての英語

④ 学習領域：国家規模で認知されている８教科、すなわち英語，保健体育，語学，数学，科学，社会・環境科，技術・デザイン，芸術。

⑤ 先住民の言語と伝統

以上の５つの要素は，全国的な共通性をもつ教育の方針ともいえる。ただし，後述するビクトリア州のものと比較すると，ビクトリア州では多くの国々からの移住者が多く多文化が強調されていたのに対して，熱帯と乾燥地帯から成るノーザンテリトリーでは，アボリジニといった先住民族を、特に考慮した教育方針となっている。オーストラリア全土における先住民の割合は，2001 年において 2.4 %であるのに対して，ビクトリア州は 0.6 %，ノーザンテリトリーでは 29 %である。ノーザンテリトリーの人口は 20 万であるが，この数はオーストラリアの全人口の１%を占めるに過ぎない。しかし，オーストラリアの先住民の 12.5 %はノーザンテリトリーに住んでいる。また，準州全体の人口密度は，0.1 人／

km²であるが，人口の約半数にあたる 10.8 万人は州都であるダーウィンに住んでいる。そのため，ノーザンテリトリーでは，先住民に配慮した教育が図られているといえる。ノーザンテリトリーでの先住民を配慮したリテラシー教育が推進されていることは，青木・伊井(2003) [2] においても指摘されている。

このような構造のもとでのカリキュラムは，「生徒はすでに何を学んだか，生徒に学ばせたいものは何なのか」といったカリキュラムがあり，「なぜ，それらのことを生徒に学ばせたいのか」という理由づけがカリキュラムでなされる。それをふまえ「生徒が学ぶにあたって，どのようにしたらもっともよい支援をすることができるか」といった方法論が考案される。さらに，「生徒が学ぶ際にどのようなプロセスで理解することができるか，学んだ成果を身につけていくプロセスはどのように示されるのか」といった評価があり，「生徒が学んだことについてのレポートなどを誰がフィードバックし，どのように記録を残していくのか」といったことが検討され，それがカリキュラムに反映していくことが目指されている。このように，カリキュラム，指導法，評価，フィードバックが循環して，生徒にも教師にもよりよい教育が考案されている。

2）学年と Band

ノーザンテリトリーのカリキュラムは，1年ごとに設定されるわけではなく，柔軟性をもっている。すなわち Band という括りで，2年間ないしそれ以上の期間にわたる内容が決められる。すなわち，Band 1が1・2年，Band 2が3・4年，Band 3が5・6年である。Band 3までが，Primary つまり小学校の内容となる。さらに，Band 4が7・8年，Band 5が9・10 年，Band 5以上が 11 年以上ということになる。このようにして，ノーザンテリトリーのカリキュラムは，学年進行については柔軟性をもって対応しているといえる。

3）学習内容

教科の学習は，前述した「本質的な学習」と関わりがある。図Ⅵ・2は，「本質的な学習」の4つの領域を示したものである。まず，内面の学習者は，「私は誰，どこへ行くの」という問いがあり，自分自身の方向性を深く考える，考察者である。具体的には6つの項目が示され，それぞれ Band に応じた課題が例としてあげられている。適切に学ぶために自分自身で学びを選択する学習者，つまり過去や現在，そして未来に対してどのように自分たちのアイデンティティや生きる方向性を広げていくのかということについて説明することができる考察者を育成しようとするのである。

（*NT Curriculum Framework* より作成）

図1　「本質的な学習」の4つの領域

創造的な学習者は「何が可能か」を追究する。この項目は３つあり，１つを例にすると，想像力と自分自身を表現する様々なものを使い，洞察力を深め，好機をつかむための状況を探究し、現状を改善する創造的な学習者となることである。これについても，それぞれの項目ごとに Band のレベルが例示されている。

協同的な学習者は「私は他の人とどのように関係をもっていくのか」ということをテーマに，自分の考えや意見を述べるときに，よく人の意見も聞き，他の人の観点や貢献も考えることなどの４項目の目標通して，うまくコミュニケーションがとれるグループの一員となる者である。4 項目のれぞれについて Band ごとに例示が示されている。

構築的な学習者は，「どのようにして有用な差異を作り出していけるのだろうか」というテーマをもつ。制作者であり，貢献者である学習者は，４点の観点をもつ。そのひとつが，適切な情報源から情報やツールを引き出し，それらを分析し，適切な結果を導出するための観点である。それぞれ４つの観点についても，Band ごとに学習の例示が示されている。

以上みてきたように，内面を充実させ，現状を改善し，しかも他人との協調性をもち，そのうえで，新しいものを構築しようとする学習者を育成しようとしている。この背景には社会は常に変化しているという前提があり，その変化に対応して，社会を作り直していく能力を教育で身につけさせようとしている。

４）教科内容の一貫性

ノーザンテリトリーでは，上述の本質的な学習，学習技術などを踏まえて，学習の領域から，具体的な学習内容が展開される。学習領域は前述したように，８教科である。教科によっては，高学年と低学年で内容を区別し，高学年ではより細分化された内容（科目）となっている。また，日本での「社会科」は，Studies of Society and Environment（SOSE）という教科になっており，社会システムと構造，環境，起業（Band4 以上）とに細分化されている。これらのそれぞれの内容が Primary， Secondary の前期にかけて一貫して展開されている。

オーストラリアでは，Secondary の後期では，後期中等教育資格を習得するための学習がおこなわれる。この期間は，ノーザンテリトリーでは，The Northern Territory Certification of Education（NTCE）としており，11 学年（Stage1）と 12 学年（Stage2）としている。この資格を取るためには，２年間で 22 単位を修得しなければならない。２年間で習得する単位は選択であるが，英語ないしは第二言語としての英語が２単位，そして文系の科目の最低単位，理系の科目の最低単位としてそれぞれ 11 学年で２単位づつ，12 学年で２単位づつと決められている。NTCE では，多くの科目が開講されている。履修者が少なくても，生徒の関心に応じて科目が開講されている。

さらに，小・中一貫教育の流れは，NTCE で科目が細分化されることにより，学習内容の一貫性が保障されていないようにみえるが，教育局での聞き取りによると，カリキュラムの構造には一貫性が示されていないものの，学習内容の柱に一貫性が保たれているということであった。具体的に，地理に関していえば，10 学年までの環境などの学習内容が，11 学年以降の地理の学習内容に反映されているということである。

しかし，カリキュラムの構造からみれば，Praimary　場合によってはそれ以前から，

Secondary の前期，換言すれば，１学年から 10 学年までは一貫した教育内容が示されているといえる。

５）ノーザンテリトリーの教育の特徴

オーストラリア，ノーザンテリトリーの教育を中心に整理してきたが，ノーザンテリトリーには，2001-02 年において公立の Primary，小学校が 104（私立など 16），Secondary, 中等学校が 11（私立など７）がある。その他，特徴的な学校もみられるが，人口密度が低いことから Air school が２校あり，また，先住民の教育なども含む Homeland Centres も 50 カ所にある。12km から 130km まで家から学校まで離れた地域では，先生が訪問し，保護者や先生の支援のもとで，就学前の子どもたちから 10 学年の子どもが１クラスで学習しているのが，Homeland Centres である。Air school では，学校から 1000km 程離れた子どもも在籍している。

このような中での小・中一貫教育は，日本のように，学習する内容がまずあるのではなく，スキルともいうべき，各教科共通の「本質の学習」が設定され，それを学年ごとにレベルアップさせていくことで，それに応じて各教科の学習内容が決められていく。すなわち，学習内容が先にあるのではなく，育成したい能力があり，その能力を育成するために各教科がそれにふさわしい学習内容を提供するのである。このような方法は，ノーザンテリトリーだけでなく，他のオーストラリアの州，ニュージーランド，欧米諸国，台湾などのアジアでもみられる。知識よりも能力，スキルを重視し，さらにそれが各教科共通としているところに特徴がある。その中でも，ノーザンテリトリーの特徴は，「本質の学習」を設定していることにある。さらに，先住民の割合が高いことから，先住民に配慮した教育制度があることもノーザンテリトリーの教育の特徴となろう。

Ⅲ　ニュージーランドにおける小・中・高一貫教育

１）ニュージーランドの学校制度

ニュージーランドでは、地域の実情に合わせて学校教育の制度が組まれている。義務教育は 6 歳から 16 歳までであるが、一般に 5 歳の誕生日から初等学校に入学する。人口の多い都市部では、初等教育のうちプライマリスクール（小学校）で Year1 ～６、中間学校で Year7 および Year8 として学習され、そして Year9 ～ 13 までが中等教育（ハイスクールもしくはカレッジ）に通う。中等教育の途中で義務教育が終わる。人口が少ない地域では、プライマリスクールと中間学校が一緒になり初等学校となったり、中間学校と中等学校が一貫した学校もある。、さらにより一層人口の少ない地域では、Yaer1 ～ 13 まで一貫した地域学校もある。

このように学校区分は、地域の実情に応じていくつかのパターンが存在するが、各教科にはナショナル・カリキュラムが設定され、学習内容については Year 1 ～ 13 まで一貫したものが提示されている。

２）全教科共通のナショナル・カリキュラム

ニュージーランドでは、行財政改革とともに教育改革も進み，1990 年代にはいってシラバスを含めた包括的なナショナル・カリキュラムが提示される。それを受けて、数学では 1992 年にカリキュラムが提示され 1994 年から実施，同様に科学のカリキュラムが 1993 年提示，1994 年実施，そして英語のカリキュラムは 1994 年に提示され 1996 年から実施

された。換言すれば、数学や科学、英語などは重要教科であり、改善も速やかに行われているといえよう。しかし、社会科においても 1995 年にナショナル・カリキュラムの草案が示され、各学校に意見が求められた。そして 1997 年にカリキュラムが最終的に提示され，2000 年から実施となった。このように、教科間での進行の違いはあるにせよ、学校教育全体でみれば、カリキュラムの改革は進んでいる。ニュージーランドのカリキュラムでは、学校において教授し学習する基本的な要点が記述されている。その観点は以下の通りである。

・広くバランスのとれた共通性があること。
・すべての児童・生徒に受け入れられること。
・すべての児童・生徒が目標に到達できるように促すこと。
・自立した，しかも生涯学習者としての児童・生徒に育つこと。
・学校に通うことで、連続的に発展する学習を保障すること。
・ニュージーランドの二文化性を自覚すること。
・ニュージーランド社会の多文化を反映するものであること。
・協同して考案されたものであること。
・より一層広い世界に目を向けること。

また、それらを達成するスキルとして、コミュニケーション、計算、情報、問題解決、自己管理と競合、社会性と協同性、健康、勤勉性があげられている。さらに、すべての児童・生徒が学習することにより導かれる、望ましい態度や価値観についてもふれられている。なお，各教科のカリキュラムには，上記の８つのスキルに対応させた教科ごとのスキルの内容が示されるようになっている。これにより，全教科間は，共通のスキルにより関連が図られている。

３）社会科におけるナショナル・カリキュラム

1997 年に公布されたナショナル・カリキュラムの社会科では、社会科学の基本的な学習内容の中で、生徒が学ぶべきことや達成すべきことを示している。ナショナル・カリキュラムの社会科では、社会科のねらいを次のように記している。すなわち、社会科のねらいは、自ら意見を述べ、自信をもち、そして責任ある市民として変化している社会に、生徒が参加できることである。そのねらいを達成するために、５つの学習内容の柱と３つのプロセスが示されている。

５つの学習内容の柱は、まず、第１に社会組織である。社会組織の学習から、様々なグループにおける人々の組織と、グループ内で人々が相互に関わり合う際の権利、きまり、責任について理解する。第２の学習内容は文化と遺産である。自分たちを意識させる、つまりアイデンティティに寄与する文化と遺産、そして文化活動の特徴や重要性を理解することが学習の目的とされる。第３は、場所と環境である。この学習から、生徒に場所と環境における人々の関係と、人が場所と環境に影響を与えかつ与えられている様々な方法を理解することが求められている。第４は、時間・伝承・変化である。人と過去、現在、未来にわたる時間を通しての出来事との関係を理解するとともに、社会的変化や社会的伝承によって形成された人々の価値観、望み、行動を解釈する方法を理解する。第５は、資源と経済活動である。人間、自然、資本、情報を含む資源と経済活動の学習から、生徒たちは資源の再配分や管理、そして経済活動における人々の関係を理解する。この５つの学習

内容の柱は、社会学、歴史学、地理学、経済学の学問を基盤としているとともに、ニュージーランド社会の課題を反映したものである。

これらの学習内容は、８つのレベルに分けられ、それぞれの学習内容の５つの柱は、それぞれのレベルごとに到達目標が設定されている。なおレベルは，図２で示すように学年をまたいで設定されており、生徒の能力や学校の事情にあわせて学年で設定することができる。例えば、レベル３の内容は Year2 から Year9、レベル５の内容は Year6 から Year13 というように、レベルは学年ごとに固定されているわけではない。

（Ministry of education, 1997 より作成）

図２　学年(Year)とレベルの関係

５つの学習内容の柱は、５つの内容的な観点をもつことによって、バランスのとれたプログラムとして統合される。５つの観点とは，まず第１はニュージーランド固有の，そして重要なマオリとパケハの文化である。第２はニュージーランドにおける多様な伝統，歴史，言語の価値を認め，反人種差別の態度を育成する多文化の観点であり，第３は従来，男子に目を向けられがちであった社会科の教材に対して，女性の立場，視点からの教材も入れようとするジェンダーの観点である。そして，第４は現在進行している問題に関心をもたせ，それについての情報を収集し，分析し判断を下していくという，現代の課題という観点であり，第５は急激に変化する社会に住んでいる生徒に，問題を解決していく能力を養わせる，将来の観点である。

３つのプロセスは、探究、価値の抽出、社会的意思決定である。生徒は様々なスキルを習得し、社会について学び、社会において責任をもって参加することのできる生徒にするために、生徒は３つのプロセスを実施するのである。探究は、児童・生徒が人、グループ、共同体、社会についての情報を収集し、分析するプロセスを指している。価値の抽出は、児童・生徒が社会的課題に対する自分の価値観や他の人の価値観を調べ、明らかにしていくプロセスである。社会的意思決定は、児童・生徒が社会における自分たちの課題や社会の問題に対する行動に関して意思決定するように、自らのスキルを伸ばし、知識を駆使するプロセスである。この３つのプロセスは、コミュニケーションスキル、情報スキル、問題解決スキルなどのスキルを伸ばし、これらのスキルに適用できるように授業が組まれる。

4）社会科におけるコミュニケーションスキル

前述したように、ニュージーランドにおいては、全教科に共通した8つのスキルがあり、それが各教科に反映させるようにしている。ここでは具体的に、コミュニケーションスキルに着目してみる。社会科では、社会科の技能として3つのプロセスが示される。すなわち、探究、価値の抽出、社会的問題解決である。このプロセスとコミュニケーションスキルの関係は。以下の表1のように示されている。

表1　社会科の技能とコミュニケーションスキルとの対応

スキル＼技能	探　究	価値の抽出	社会的問題解決
コミュニケーション	読み書きなどによるコミュニケーション	メディアなどの情報からの調査、分析するスキルの育成	明快に、論理的に説得力がある議論

（Ministry of education, 1997 より作成）

さらに、ナショナル・カリキュラムでは、4段階に分けて、技能とスキルの関係について述べている。ここでは、社会科の技能のうち「探究」を取り上げ、コミュニケーションの到達目標を示す。

表2　社会科の探究に関わるコミュニケーションスキルの段階別到達目標

段　階	到　達　目　標
レベル1・2	わかったことを表明する。
レベル3・4	コミュニケーションの手段として適切な方法を使って、わかったことを表明する。
レベル5・6	コミュニケーションの手段として適切な方法を使って、明快にしかも簡潔に、わかったことを表明する。
レベル7・8	コミュニケーションの手段として適切な方法を使って、明快にしかも簡潔に、わかったことを表明し、議論や内容を発展させるように論理的なコミュニケートをする。

（Ministry of education, 1997 より作成）

このように全教科共通のスキルは、各教科の技能と関わらせながら、段階別に到達目標が設定されている。このようなコミュニケーションスキルを育成するために、社会科では読み物も重要な教材となっており、文献を読むことで他の国をイメージしたり、世界的な事象を理解させている。

5）スチュワート島における社会科教育

ニュージーランドのスチュワート島は、ニュージーランド南端の過疎の島である。ここには1校の小学校だけがある。その小学校はハーフムーンベイ学校というが、この学校の社会科の特徴をあげると以下のようになる。

ハーフムーンベイ学校の社会科における特徴として，社会科において身近な環境を学習

する「場所と環境」をはじめとして，スチュワート島独特の環境を反映した学習内容が少ないことがあげられる。第３者からみれば，自然あふれるスチュワート島の環境を生かした学習内容が組めると思われるが，「コミュニティ組織」における島での危険性，島のヘルパー，「島で」における島の資源が，島にかかわる学習内容となるが，身近な地域一般の学習内容であり，スチュワート島独特の内容というわけではない。すなわち，ハーフムーンベイ学校の社会科の学習計画は，スチュワート島に限らず，ニュージーランド全土で実施できる学習計画であり，きわめて汎用性が高いものである。その背景としては，初等教育を終わった子どもたちが，島外の中等学校にいっても，そこで耐えられる汎用性の高い学力をつけておくことが必要であることがあげられる。それを裏付けるように，ハーフムーンベイ学校では，できるだけ全国で使用しているような書籍，地図，キットなどを用い，学習を進めていることが聞き取り調査で確認された。

Ⅳ　広島県芸北地区における小・中・高一貫教育

１）芸北地区の学校

広島県芸北地区は，2005 年１月 31 日までの山県郡芸北町を指している。芸北町は同年２月１日に，大朝町，千代田町，豊平町と合併し，北広島町となっている。 芸北地区の人口は 3,071（2004 年 12 月現在），人口密度は 12.1 人／ｋｍ^2 と人口，人口密度ともに小さい。学校は，2004 年 12 月現在で，高校が加計高等学校芸北分校（生徒数 69 名）１校，中学校が芸北中学校（生徒数 91 人）１校，そして小学校が５校（児童数 13 ～ 41 人規模の学校，全 147 人）である。周囲が山に囲まれており，島根県との県境をもち，公共の交通の便は，鉄道がないためバスのみとなるが，芸北町役場（2004 年）から広島駅まで直通バスで約２時間であるが，直通バスの本数は１日２本程度ときわめて少ない。したがって，自家用車をもたない子どもや高齢者のみの世帯では，日常生活圏が大都市である広島市までにはおよばず，ほぼ芸北地区に限られるといっても過言ではない。

芸北地区は人口減少の著しい過疎地域であるが、分校といえども高校を有している。加計高等学校芸北分校は，1948 年に加計高等学校中野分校として設置が許可され，1958 年に芸北分と改名される。これは 1956 年に中野村，八幡村など４村が合併し，芸北町となったことによる校名の改名である。以降，芸北町の最高学府として位置付くことになる。しかし，山間部の高校の分校ということもあり，成績のいい子は都市部の高校へと進学し，分校そのものの存在の是非をとわれることもあった。このような芸北分校の状況と芸北地区の社会状況がからみ，芸北分校を中核とした教育の見直しが図られる。町行政は，1995 年芸北町助役を会長とし，教育長，芸北分校長の二人を副会長とする「芸北教育開発プロジェクト」を設置し，事務局を芸北町役場総務課においた。このプロジェクトの目的は「芸北分校が，町行政をはじめ教育機関との連携を図りながら地域に根ざした特色ある学校づくりを進め，明るい芸北づくりに役立つこと」[3] とし，地域を支える人材の育成，産業の開発，町内保育所・幼稚園・小学校・中学校・高等学校の，地域をベースとしての一貫した教育に関することを，事業内容としている。

こうして，一貫教育への具体的な動きが始まる。町行政もこのプロジェクトを推進させるために，県立高校である芸北分校に毎年 100 万円を援助することになった[4]。1999 年には芸北中学校・芸北分校は，中高一貫教育推進実践研究事業指定校となり，2001 年には

広島県条例により，連携型「中・高一貫教育校」として設置認可がおりている。芸北町教育委員会教育長（2004 年現在）水野尚志氏への聞き取りなどによると，このような芸北一貫教育を可能にした背景として，1956 年の芸北町発足時に中・高を隣接させた文教地区構想があったこと，中学校長・分校長の強力なリーダシップと教職員の熱意，学校と町行政の密接な連携，町行政の学校支援，地域に根ざす教育の改革などをあげている。

こうした中・高一貫教育へ推進されることにより，芸北中学校からの進路先にも変化がみられるようになる。表２は，1989 年度から 2003 年度までの芸北中学校から芸北分校への進学者の割合を示したものである。

表３　芸北中学校における芸北分校への進学の割合　（%）

	1989	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	`00	01	02	03
芸北分校への進学者の割合	33	19	49	42	34	40	37	55	60	59	47	61	63	62	59

（「芸北町教育要覧平成 16 年度」より作成）

中学校の卒業生の数が減少しているので，芸北分校への進学者数の変化は大きくないが，表３のように割合で示すと，芸北分校への進学者の割合が，プロジェクト設置の 1995 年を境に，それ以前の主に 30 ～ 40 %台を推移していたものが，設置後では主に 50 ～ 60 %台を推移し，芸北分校への進学率が高まったことが読み取れる。一貫教育は，芸北地区への子どもの引き留めには効果があったといえるだろう。

２）　芸北中学校・芸北分校の連携プログラム

芸北地区では、まず、芸北地域の地域的な特色を生かし、地域にとって必要な高校というコンセプトのもとに、芸北分校のカリキュラムの見直しが図られた。その結果、1996 年に、カリキュラムのコースとして従来から設置していた「農業類型」および「生活類型」に加え「文理類型」を設置し、大学などの進学率向上を目指すようなコースとなった。さらに、2001 年年には、「スキーの町　芸北町」というスローガンを背景に、スキーをテーマにした年間学習を組み、スキー競技選手の育成などを目指す「体育類型」が設置された。なお「生活類型」は，福祉関係の科目を充実させることにともない，2001 年に「福祉類型」に改称された。これらの経緯は、吉田他(2000) [5] に詳細に記されている。

このような芸北分校のカリキュラムと対応させるように、芸北中学校と芸北分校との一貫教育も進行する。芸北地区の中・高一貫教育の大きな柱は、教師間の相互乗り入れ授業を実施することである。これにより、基礎基本の定着を図っていく。中学校および高校の教師による各学校への乗り入れ授業が始まったのは，1999 年である。広島県立加計高等学校芸北分校・芸北町立芸北中学校（2003）[6] によると，1999 年，2000 年においては，６年間を通した系統的な教育を行うことなどを目的に，数学では週に１から２時間程度の定期的な教師の相互乗り入れが行われた。1999 年は，高校３年の選択数学の週１時間を中学の教師が担当し，中学３年の数学を週１時間高校の教師が担当し，2000 年にはそれぞれ担当時間が２時間となった。他教科についても乗り入れが進み，授業形態も多様化してくる。

3）小・中・高一貫教育へ向けて

芸北地区では中・高一貫教育から，幼稚園を含めた小・中・高一貫教育へとその領域を広げている。2004 年 11 月には，芸北町立幼稚園，小学校，中学校そして芸北分校による芸北教育研究会公開研究会[7]が開催され，幼稚園，小学校，中学校，高等学校の授業が公開された。さらに芸北地区では，「ことばの技能科」を根底において，コミュニケーション能力を育成するための英語科，論理的思考力を高めるための算数・数学科を基軸とした幼・小・中・高 13 年間一貫の系統性ある教育カリキュラム作りに取り組み始めた。そのカリキュラムでは学校区分によらない，新しい学習区分を考案し一貫教育を考えようとする（表４）。

表４　新学習区分による「ことばの技能科」の育成

学習区分	英語科の学習内容	算数・数学科の学習内容
発展期 高等学校 ～ 中学校３年	コミュニケーション能力の育成 英語の深化・発展期 ・英語によるプレゼンテーション ・英語による卒業論文（自分史）	論理的思考力の育成 論理的思考活動の充実発展 ・学習の個別化 ・ゼミ形式による学習展開
充実期 中学校２年 ～ 小学校５年	英語科の基礎期 ・教科担任制とコース選択制 ・文字，文法の導入 ・スキット(100)～150 語)	数量表現の拡張と考察力の育成 ・教科担任制とコース選択制 ・小中乗り入れ授業（指導交流）
導入期 小学校４年 ～ 小学校１年	英語科の創設 ・簡単な英会話 ・スキット(50～70 語)	計算・数量表現の基礎と図形の見方の育成 ・反復学習とＴ・Ｔを活用した指導の個別化・習熟度別学習
幼稚園年長	ことばの教育 ・英語との出会い	数量・形との出会い ・感覚が豊かになる環境構成

（『平成 17 年度教育研究開発実施希望調書』[3]より作成）

表４より，小学校１年から高校３年までを４年づつに区切り，４年を１つのまとまりとしてカリキュラムが組まれる。このように，小・中・高一貫教育の場合，学校区分によらず新しい区分を設定し，より一層子どもの発展段階に応じたカリキュラムを開発しようとする試みは，日本では地区規模程度でしか実施されていないが，前述したように，オーストラリアやニュージランドのような諸外国では，州もしくは国レベルで取り組まれている。今後このような研究開発が，わが国でも都市，農村部などで進められることにより，全国にも広まることは容易に予想できる。過疎地域での地域活性化のために、中・高一貫教育を進めようとしている地域（学校）が各地にみられるようになってきた[8]。その意味でも，芸北地区といった過疎地域でのこうした小・中・高一貫教育の取り組みは，都市部での小・中・高一貫教育の研究とは異なった意味を持ち、農村部特に過疎地域の教育の発展に寄

与するものである。さらに、都市部だけでなく、都市部とは違った社会的背景をもつ農村部での研究開発が進むことにより、都市部との共通性、相違性を明確にさせながらの，小・中・高一貫教育を全国レベルで進められる素地ができると考えられる。そういった意味で，芸北地区での小中高一貫教育の試みは大いに注目されるべきだろう。

ただし、以下のような課題を、ニュージーランドなどの比較から指摘することができる。すなわち、小・中・高一貫教育の学習内容が英語と算数・数学に偏っていることである。文部科学省の学習指導要領のもとで、教科の学習内容に接続性、発展性を考慮しながら教科の学習内容の一貫性を図ることは難しいと思われる。さらに、芸北分校には地歴科・社会科を担当する教師が一人しかおらず、この教師が中学校の社会科と相互乗り入れをすることはかなりの負担となる。すなわち、教科によっては教員の人数が少ないために学校間の相互乗り入れが難しく、芸北地区を特徴づける小中高一貫教育が事実上進まないものもある。しかし、一方で、小・中・高一貫教育の柱として「ことばの技能科」として英語でコミュニケーション能力を、数学で論理的思考力を育成しようとしている。しかしながら、「ことばの技能科」、コミュニケーション能力、論理的思考力の育成は、英語や数学だけでなく、国語、社会科、地歴科、公民科、理科、音楽、美術などの芸術教科、体育などすべての教科、科目にかかわることである。ニュージーランドでは、コミュニケーション、問題解決などをすべての教科にかかわるスキルとして取り上げ、各教科でどのように段階的にこれらのスキルを育成していくかといったカリキュラムが組まれている[17]。したがって、「ことばの技能科」を基軸としてカリキュラムを作成していく場合に、英語、数学だけでなく、すべての教科、科目にかかわらせながら、４年ごとの３段階それぞれに到達目標をもったカリキュラムが開発されると、各教科のカリキュラムに整合性が生まれ、目指すべき人間像がよい一層明確になると考えられる。

Ⅴ　むすび

オーストラリア、ニュージーランド、日本の人口稀少地域における小・中・高一貫教育について考察してきたが、本稿の結論としては、広島芸北地区を地区を中心に次のようなことを指摘できる。

広島県芸北地区は過疎化の進む地区であるが，人口流出をおさえ地区の活性化を図るために，芸北分校を核とした小・中・高一貫教育が推進された。英語や算数・数学といった教科の基礎・基本の充実させるべく，学校間の教師の相互乗り入れを行うことで一貫教育を進めている。このような方策は，芸北地区における子どもたちの高校までの地元での定着率を高め，芸北地区住民としてのアイデンティティを高めることにつながっている。ニュージーランドでは、人口が少ないために学校が維持できないことから、小学校から中等学校までの地域学校が存在している。さらに、芸北では教師の乗り入れや英語、算数・国語といった教科のみでの学習内容の一貫性が図られているが、オーストラリア、ニュージーランドでは全教科を通しての学習内容の一貫性が図られ、それはスキルに基づいてなされていることに特徴がある。

さらに、高校まで芸北地区で暮らした子どもたちは、芸北の人間であるというアイデンティティは育成されるものの、地区外での進学、就職に際して不適応をおこす可能性が高くなるのではないかということである。芸北分校の高校生への聞き取りでも、「自然に囲

まれた芸北が好き」という生徒がみられたが、多くの生徒は芸北地区のみで生活圏が完結しており、広島市などの都市へは年に数回いくのみである。そのため、競争の激しい都市部に進学、就職すると不適応をおこす卒業生も少ないないという。人口過疎地域の学校出身者が、大都市で進学、就職する際に、都市の生活に慣れず不適応をおこすことが多いことは、日本各地で共通していると考えられる。地域住民がみんなで子どもを育てるといった、芸北地区をはじめとする農村地区での伝統を守りながら、都市の生活にも耐えられる適応力をつけさせることが、高校までしかない過疎地域における高校教育のより一層重要な課題である。ニュージーランドの過疎地域とみなされるスチュワート島でも、共通した課題がみられ、島を出てからも学習面で困難がないように全国で汎用性のある教材を取り上げている。しかし、それが島の地域性を反映した教育を阻害するようになっている。

オーストラリア、ニュージーランド、日本においても人口稀少地域では、過疎化に対応した、もしくは人口の流出を阻止するために小・中・高一貫教育がなされるが、全国的な基礎・基本となる学習内容を保障しようとするするあまり、その地域の独自性を活かした教材開発が進まなくおそれがあることが懸念される。それはその地域のアイデンティティや誇りを失うことにもなりかねず、自分に自信をもった人間育成にマイナスの効果を与える可能性も否定できない。このことから、それぞれの地域の良さを反映した過疎地域でのカリキュラム作成が、世界的な課題であるといえよう。

注

1）Department of Employment,Education and Training（2002）：*NT Curriculum Framework*. Northern Territory Government, Darwin.

2）青木麻衣子・伊井義人(2003)：多文化主義国家オーストラリアにおけるリテラシー教育．教育学研究，70-4, 547－558.

3）「芸北教育開発プロジェクト設置要綱」より。

4）2005 年２月に芸北町が他の町村と合併し北広島町となると，北広島町には芸北分校を含め２校の県立校と１校の私立校が存在する。そのため，町行政による芸北分校のみへの財政援助は難しくなるために，芸北町では 2004 年 10 月に臨時町議会を開き，合併前に芸北分校後援会へ 2000 万への補助金をだすことを議決した。これにより，10 年分以上の援助を一括してしたことになる。このことからも，芸北町行政の芸北分校を中核とした一貫教育への期待が大きいことが裏付けられる。

5）吉田一路他(2000)：「芸北教育」の歩み：その現状と課題．広島県立加計高等学校芸北分校研究紀要、第８号、7-82.

6）広島県立加計高等学校芸北分校・芸北町立芸北中学校（2003）：『芸北地域における中高一貫教育　実践報告書』

7）芸北教育研究会(2004)：『平成 16 年度芸北教育研究会公開研究会要項』

8）過疎地域での中・高一貫の取り組みとしては、愛知県信楽町にもみられる。
愛知県信楽町立信楽中学校(2005)：魅力ある学校の取組　学力向上と中高一貫教育．中等教育資料、No.828, 84-88.

６章　英語科教育

6.1　発表能力の発達と中学・高校における連携指導

—ライティングの意味の一貫性について—

望月　昭彦（人文社会科学研究科）

１．はじめに

中学校のライティングの目標について１９９８年の新指導要領の中で「英語で書くことに慣れ親しみ、初歩的な英語を用いて自分の考えなどを書くことが出来るようにする」となっており、与えられたものを翻訳する和文英訳ではなく自らの発想による自己表現をする能力が求められている。高校のライティングについては、「ライティング」という科目で、「書くこと」を専門に扱う科目では（１）場面や目的に応じて概要や要点を各」、（２）「文章の構成や展開に留意しながら書くこと」、（３）「手紙や電子メールなどの言語の使用場面を取り上げ、実際にコミュニケーションを体験する機会を設けるよう配慮するものとする」、（４）「各目的を重視して指導するものとする。その際、より豊かな内容やより適切な形式で書けるように、書く過程も重視するよう配慮するものとする」と記され、場面と目的の提示、パラグラフの展開、作文のプロセスなど、実際のコミュニケーションを想定した活動が求められている（以上、望月（２００１：１４８））。

このように、新学習指導要領から、1 文単位の作文ではなく、まとまりのある文章（談話）、即ち、2 文以上で意味を成す文章の作文を自己の発想のもとに自己表現することができるようにすることが目標であることが読み取れるが、中学校はもとより、高校では、どうもそのような指導は、まったく無いわけではないが、殆どなされていないようである。宮田（2002）は、1999 年に愛知県と岐阜県にある 2 つの短大、４つの大学において、被験者自身のこと、高校での英語学習のこと、大学/短大の英語学習のことからなるアンケート調査を実施して、合計 300 名から回答を得て、分析を行っている。そのうち、高校での英語学習についてだけ述べると、（1）高校時代の英語の授業で重点が置かれていた分野は、「文法」の 35.2%、「読む分野」の 31.9%が、ダントツに多く、「書く分野」は 13.7%で第 3 位であったこと、（2）「書く分野」の授業内容は、「文型や表現の暗記・反復練習」（43.8%）及び「和文英訳」（35.1%）が圧倒的に多く、「自由英作文」はわずか 6.0%であること、（3）高校 3 年間で自由英作文に取り組んだ回数について、「全然やらなかった」（27.5%）、「1～2 回やった」（17.5%）、「数回やった」（26.1%）という具合で 7 割以上の高校生が 1 年に 1 回程度しか取り組んでいないことを宮田は紹介している（p．7）。

これは、日本の中学校、高校でのライティングが、依然として単文レベルの和文英訳の指導がなされていることを意味し、まとまりのある文章を書かせるライティングの指導が極めて少ない現状を示している。本研究では、まず、中学、高校の生徒がライティングについて、

どのような意識を持っているかを調べた。次に、ライティングについて、平成 15 年度～16 年度の２ヵ年、文部科学省の科学研究費補助金 (C)（２）(研究代表者　望月昭彦)（以下、「科研作文」と略）により、ライティングの最終的目標に留意して、日本人初級学習者である中学生、高校生に、まとまった量の英語の文章を自己の発想により書かせる指導を、ある長期にわたり継続した場合、作文の質と量にどのような効果が産まれるかを検証した。これについては、指導方法を、（１）文章の一貫性、構成に注意して書かせる指導、（２）量的に多く書くことに注意して書かせる指導、（３）読むこと、話すこと、書くことを結びつけた総合的な指導、の３つの方法を取り、これらの３つの指導法の指導結果を一貫性の程度、T ユニット、大きな誤りの数と比率、小さな誤りの数と比率、誤りのない T ユニット、総語数、節の数、従属節の数、複雑の文、洗練語（sophisticated word）等の点で比較して、どの指導法が最も日本人初級学習者に効果的かを調べた。なお、高校生の場合は、前述の 3 つの指導法に加えて、4 つ目の指導法として、日本で伝統的な和文英訳の指導法、即ち、文法項目を中心とした１文単位の和文英訳の指導法を実施し４つの指導法の比較をした。この上記の研究のうち、一貫性の程度についてだけ、望月昭彦（2005）から抜き出して、本報告書で扱いたい。

２．ライティングの意味の一貫性

日本の中学生、高校生が新学習指導要領で目指している１文単位の作文ではなく、まとまりのある文章　(談話)、即ち、2 文以上で意味を成す文章の作文を自己の発想のもとに自己表現することができるようになっていないのは、英語の書き方を知らないためであると思われる。英語と日本語の書き方の大きな違いは、日本語の文章は、起承転結の流れであり、結論の前に転が入るのに対して、英語では、転がなく、起承結という直線的な論理のすすめ方をしている。また、英語では、典型的な書き方として、Introduction-Discussion-Conclusion の順序で論が進められ、Introduction では、最初に結論(最初の結論の文を Topic Sentence と呼ばれる文)を書き、あとから理由又は説明を書くことが多い。この書き方は、根本的に日本語とは異なっている(日本語では最後に結論の部分をもってくる書き方が普通)ので、十分注意が必要である。理由又は説明は、３つあげるとよいと思われる。２つだと少し少ない感じだし、４つだと考えるのは大変である。3 つあげるには、書き手の自分も相当考えなくてはならないし、読み手である相手も書き手が真剣に考えているのだと言うことを理解してくれると思われる。最後に結論の部分は、もう一度、最初の Topic Sentence と同じ内容を他の英語で言い換えるか、または、理由、説明の部分を要約して書くとよい。

トピック・センテンス　○○○○○○○○.

理由１　○○○○○○○○.

説明　○○○○○○○○.

理由２　○○○○○○○○.

説明　○○○○○○○○.

理由３　○○○○○○○○.

説明　○○○○○○○○.

結論　○○○○○○○○.

長い文章を書くときは、上記の理由の部分をそれぞれ、詳しく更にいくつか文を入れればよいということになる。

次に、「ライティングの意味の一貫性」とは、以上の書き方、即ち、「パラグラフ・ライティングに従って、主題(トピック)から反れないようにすること」をいう。それでは、一貫性のある文章とはどういう文章だろうか。以下、一貫性のある文章の例を挙げてみる。

[1]I really like to read. [2]My favorite type of reading is science fiction. [3]I usually read one or two science fiction books each week. [4]Sometimes I read other types of novels or love stories too. [5]I also read a newspaper every day and a news magazine once a week. [6]Another of my interests is computers, so I also read computer books. [7]I enjoy reading more than almost anything else that I do. (Adapted from K.Kitao & K. Kitao (1988) *Writing English Paragraphs*. P.4)

コメント：文１はトピックセンテンスである。文２は説明にあたり、科学フィクションが大好きだと述べている。文３は、文２を説明して、科学フィクションを通常、毎週１−２冊読んでいると言っている。文４は、時々、他のタイプの小説や恋愛小説も読んでいると言っている。文５は、新聞を毎日、ニュース雑誌を週に１回読んでいると述べている。文６はコンピュータが好きなのでコンピュータの本も読みますと述べている。文７は、トピックセンテンスと同じことを他の文で言い換えている。文１で読書が好きと言う主題をあげて、文２から文６まで一貫して本を読むのが好きであることをいろいろなタイプの本を読んでいることをあげて述べ、文７で再度、読書が好きと言う主題をしめくっている。従って、この文章は一貫性のある文章であると言える。(以上、望月昭彦、2005 から引用)

次に、この文章は一貫性を測る指標は、何かという問題になる。どのような指標を使ったらよいかということになるが、これが、実は、かなり難しい。他の要素、例えば、Wolfe-Quintero 他(2002)に掲載されている指標の中で、「文法的な正確さ」を測る指標として、「T-unit の平均的長さ」「誤りを含まない T-unit の平均的長さ」などを使えば、計算できるし、「流暢さ」の指標としては、「総語数」「異なり語数」などがあるが、文章の一貫性というようなライティングの「内容」－意味―に関わる指標となると、この方面の研究は、数が少ないので、まず、それらの研究を探すことがたいへんであり、それらの研究で使われた指標があっても、意味の分析自体が難しく主観を伴うので客観的な指標を作成することが困難であり、信頼性（この場合、２人以上の評価者間で評価を行うために評価者間信頼性）を高くすることが困難である。

ここでは、数少ない研究の中で、いくつかあるので検討してみよう。

まず、作文の一貫性を Topical structure analysis （ＴＳＡと略）を使った研究者に Lee (2002), Connor & Farmer (1990),

Witte (1983), Connor (1987), Cerniglia et al. (1990) などがあるが、Lee (2002), Connor

& Farmer (1990)を紹介する。ＴＳＡは、Lautamatti (1978/1987)によってテキストの一貫性を記述することを目的として開発されたが、一文のトピックと談話（文章全体）のトピックの間に存在する意味的な関係を扱い、文の発展する型を並行的、連続的、拡大並行的に分けて文章を分析する方法である。Lee (2002) は、香港の１８歳から２３歳までのＥＳＬの大学生１６名に一貫性（coherence）の指導を英語コミュニケーション技能コース（１２０時間）のなかで、一貫性を目的・相手・場面が一貫性に与える影響、テキストの全体的構造、全体的なトピックの発展のさせ方など６つの視点から生徒に説明し、ハンドアウトで確認させ、ミニテキストで読んで分析させ、最後に学習した一貫性の概念を１つのトピックについて作文するか、以前書いた作文を今まで教わった一貫性トピックに注意して推敲する練習を行わせた。この結果、生徒は作文の一貫性が向上したこと、また、彼らは推敲中にテキストの談話レベルに注意を払うようになったことを示した。また、一貫性指導は効果的なライティングは何が必要なのかについて意識を高めたと述べている。次に、Connor & Farmer は、このＴＳＡは文章全体の一貫性と各部分の（文）における一貫性の両方を考慮に入れている点で文章の一貫性を分析する方法としてよいものであるとしている。彼らは、作文を分析する際に (1) 文のトピックの認識、（２）文の展開の決定、(3) 文のトピックの展開の図の作成の 3 要素が大切であることを実際の文章を使って明示し、米国インディアナ大学の英語の中級及び上級コースでの指導の例を述べている。このＴＳＡを科研作文の研究で生徒の作文の分析に使用する目的で、望月他で実際ためしたのであるが、トピックを見つけるのは彼らの論文にある通り、「時に、2 語以上が文のトピックになるかもしれない。ある程度の直感が必要であるから、何が文のトピックであるかはあまり厳密に考えない方がよい。」と述べており、客観的な評価が困難であることが予想された。そこで、この評価方法を科研作文の作文の評価方法として採用することは止めた。

次に、科研作文の作文の評価方法として採用する基本的なやり方を述べた McCutchen & Perfetti (1982)を述べる。この論文では、作文における意味の一貫性と結束生の関係を扱い、子供のエッセイと物語文のつながり具合(connectedness)を調べた。発達傾向が local（文章の意味の一貫性を示すつながりを示す指標）の数、つながりの型で見られたとのべ、６～８年生のエッセイは、２～４年生のものより、local の割合が高いこと、また、local は２年生のエッセイの指示（reference）から８年生のエッセイの複雑な統語つながり具合まで変化したこと、テキストの形式が作文に影響したこと、つながり具合のレベルはエッセイより物語文の方が高いこと、物語文の形式はつながり具合の型に影響したことを示した。これらの談話の意味の一貫性の指標をさらに Aoki (1991)は拡大発展させている。

Aoki (1991)は、McCutchen & Perfetti (1982) が local, remote, unsuccessful の 3 つの指標を使ったのに足して、さらに、multi, topic change を加えた 6 つの指標を使い、文法的誤り、機械的技術（mechanics）（冠詞、綴りの誤り）に気にしないで意味に注意することを全体的意識付け（global consciousness）と名づけ、これの日本人大学生の英語作文の意味の一貫性に及ぼす影響を調べた。大学 1, 2 年生 134 名に 100 語の作文を書かせ、実験群（上手な書き手 10 名、下手な書き手 8 名）と統制群(上手な書き手 10 名、下手な書き

手7名)に分類し、1週間後、文法的誤り、機械的技術を気にしないで意味に注意して書くように指示して2回目の作文を書かせた後、6つの指標で分析した結果、意味の一貫性について、全体的意識付けを指示した実験群の上手な書き手は勿論、下手な書き手の両方とも統制群の作文より有意にすぐれていたことを示した。我々の研究では、Aokiの実験で使用した作文の分析の方法が具体的にわかる資料を借用し、その分析方法を使おうとしたが、その資料を入手することができなかった。Aokiの6つの指標を使い、分析を試みたところ、その指標(Aoki(1991)p.104のCoding System for Coherence の説明)を実際の作文で使った場合、かなり疑問点が生まれたこと、望月他で評価者訓練を夏休み約6時間を2回実施したが、かなりの食い違いが出たことから、秋に3時間、冬休みに3時間、2月に3時間の3回の訓練を行い、望月他でこれらの指標の名前を受け継ぎ中身を変更した。これらの分析的評価の指標は、Coherence index (Mochizuki, Kubota, & Iwasaki,2004) とした。更に、意味の一貫性を総合的に評価する5段階評価による総合的評価を望月が作成し、これ(holistic evaluation of coherence 望月 (2005))を我々の研究で使用した。

次に、中学生、高校生の「ライティングの意味の一貫性」についての意識調査を実施したが、調査項目を作成する際に、Raimes (1983、p.6) のライティングの要素を引用した。

図1 ライティングの要素

上記の図1「ライティングの要素」(望月 2001)を見ると、従来、文レベルの和文英訳では、真ん中の円「アイディアを明瞭に流暢に効果的に伝える」の左側の要素、即ち、統語法、文法、操作、語彙の選択に注意を注ぐ訓練を生徒にしてきたが、談話レベルの作文では、真ん中の円の右側の要素、即ち、内容、書き手のプロセス、対象者、目的、構成の要素に注意を払わなくてはならないことを教えなくてはならない。ライティングについての意識を調査するために、筑波大学附属中学校(大塚地区)2年生4クラス205名、同大学附属高校(大塚地区)2年生4クラス240名を対象として、2005年12月下旬に21項目からなる15分程度のアンケート調査「英作文に関する意識調査」を行った。

測定具: 「英作文に関する意識調査」(3つのPartからなり、Part 1は、英語の学習歴を問う項目が8問、Part 2は英語による自己表現を問う項目が5項目、Part 3は、Raimes (1983、p.6) のライティングの要素について問う項目が8項目)
質問項目は付録 1の通りである。
統計処理:

SPSS　13.0E を使い、Part　1～3の質問について、記述統計を出し、Part 2 及び、3の質問について、中学 2 年生と高校 2 年生の比較する場合は、「対応のない T 検定」を行った。また、Part　3の 8 つの質問の平均値を比較する目的で、反復測定の一元配置を実施した。更に、(反復測定の一元配置の場合の) 多重比較の目的で、一元配置の分散分析を行った。Part 1~3 の帯グラフはすべて、エクセル２０００を使用。

２．１　結果と考察

附属中学の部と附属高校の部を分けて述べ、次に、附属中学と附属高校の比較を述べる。

2.1.1　附属中学校の部

2.1.1.1 Part　1について

附属中学校の 2 年生の QJ.1 から Q.1.8 の回答結果を%で表示した。

図　2．Q.11~1.8 について付属中学の結果

Q.1.1 について、附属中学校の 2 年生は男子が若干多い (51.2%) が、普通の男女共学中学校を代表している。

Q.1.2 の英語の学習歴について、中学校 1 年からが 48.2%で、小学校に入る前及び小学校時代に英語を勉強した生徒が半数以上(約 51%)いることに驚きを感ずる。これは、附属中学校というエリート集団のためであろう。

Q.1.3 の海外渡航経験について、海外に行ったことがある生徒は、69.1%もおり、保護者の職業と関係があるだろう。

Q.1.4 の海外の滞在期間について、海外に行ったことのある生徒のうち、約１１．５%も 1 年以上の滞在の経験もある。

Q.1.5 の学校で英語を書く授業の回数について、「殆どない(月、2,3 回)」が 35.6%、「週 1 回」が 32.5%、「週 2 回」が 17.3%あり、かなり、附属中学校は進んでいる。

Q.1.6 の「まとまりのある英語の文章を書く活動」を英語の授業に行っているかについて、「行っている」が約 58%あり、附属中学校では、相当進んでいる。

Q.1.7 の「まとまりのある英語の文章を書く活動」を英語の授業に行っている回数について、「年 1~2 回」が約 29%、「年 3 回以上」が約 30%、無答が約 41%ある。年に 1~2 回と年 3 回以上を合計すると 59%もあり、かなり、中学生としては、よくやっている感じである。

Q.1.8 の英検の資格について、4 級以上の取得者は、約 35%おり、準 1 級取得者は、約 1.6%もいる。相当、英語熟達度が高いと思われる。

2.1.1.2　Part　2について

表 1.1　附属中学の記述統計

	人数	範囲	最小値	最大値	平均	SD	歪度	尖度
Q2.1	191	4	1	5	3.52	1.00	−0.43	−0.14
Q2.2	190	4	1	5	3.42	0.98	−0.19	−0.50
Q2.3	190	4	1	5	4.55	0.77	−2.01	4.71
Q2.4	177	4	1	5	3.38	1.12	0.06	−1.10
Q2.5	191	4	1	5	2.53	1.10	0.48	−0.33

Note.　無答の者がいるため、191 人に揃わない。

図　3　　Q.2.1~2.5 について付属中学の結果

Q.2.1 の英語の自己表現が好きかについて、「少しそうだ」「とてもそうだ」を合わせて、約 43%もおり、普段の授業で自己表現させている結果と思われる。

Q.2.2 の自己表現がうまく出来ないために自己に対して不満かについて、「少しそうだ」「とてもそうだ」を合わせて、約 48%おり、約半数の生徒が自己に対して不満を感じている。これは、語彙や文法を上回って、いろいろ表現したい事柄があることが想像される。

Q.2.3 の自己表現の願望について、「少しそうだ」「とてもそうだ」を合わせて、90%もおり、生徒は英語で自己表現したいという願望を強く持っていることがうかがわれる。

Q.2.4 の自己表現の程度について、多い順に、「海外旅行・短期ホームステイ」(約 28%)、「海外の友人とやりとり」(22%)、「長期のホームステイ・留学」(約 21%)、「外国人を相手に、

専門的な仕事」(約 20%)となっており、附属中学の生徒のライティングに対する動機付けがかなり高いと思われる。

Q.1.5 の「書く」ことが難しいかについて、「ぜんぜんそうでない」、「ほとんどそうでない」を合わせて、約 53%あり、半数以上の生徒は、ライティングに対して精神的なハードルを越えており、肯定的な受容の気持ちを持っていると思われる。

2.1.1.3 Part 3について

附属中学校

表 1.2 附属中学の記述統計

	人数	範囲	最小値	最大値	平均	SD	歪度	尖度
Q3.1	191	4	1	5	3.93	0.80	−0.93	1.52
Q3.2	191	4	1	5	3.73	0.86	−0.68	0.37
Q3.3	190	4	1	5	3.73	0.91	−0.69	0.46
Q3.4	191	4	1	5	3.73	0.89	−0.58	0.11
Q3.5	191	4	1	5	3.71	0.84	−0.32	−0.13
Q3.6	191	4	1	5	3.44	0.86	−0.27	0.27
Q3.7	191	4	1	5	3.01	0.98	−0.01	−0.43
Q3.8	191	4	1	5	3.59	0.87	−0.45	0.41

図 4 Q.3.1~3.8 について付属中学の結果

Part 3 は、Raimes (1983、p.6) のライティングの要素を扱い、大きく 2 つに分け、一つは、語順、文法的正確さ、綴り・句読点、単語の選択の文レベルの関連事項で問 1 ～ 4 が対応し、他の一つは、内容の適切さ、目的、段落構成、意味の一貫性の談話レベルの関連事項となっており、問 5 ～ 8 が対応している。

Q.3.1 の統語、即ち、「語順」について、「少しそうだ」「とてもそうだ」を合わせて 79%の生

徒が気をつけていることがわかる。
Q.3.2 の文法の正確さについて、「少しそうだ」「とてもそうだ」を合わせて約 69%の生徒が気をつけていることがわかる。
Q.3.3 の綴りや句読点について、「少しそうだ」「とてもそうだ」を合わせて 66%の生徒が気をつけていることがわかる。
Q.3.4 の単語の選択について、「少しそうだ」「とてもそうだ」を合わせて約 67%の生徒が気をつけていることがわかる。ここまでが文レベルの関連事項である。
Q.3.5 の内容の適切さについて、「少しそうだ」「とてもそうだ」を合わせて約 62%の生徒が気をつけていることがわかり、談話レベルに気をくばっていることはよいことである。
Q.3.6 の目的について、「少しそうだ」「とてもそうだ」を合わせて約 47%の生徒が気をつけているが、これは、教える側の教師が「この作文は、○○の作文コンテストに出るための原稿です」などと目的を明示しないといけないことがうかがわれる。
Q.3.7 の段落の構成について、気をつけている生徒とそうでない生徒が約 3 割ずつであり、教師の側がしっかり、段落、即ち、パラグラフ・ライティングを教えていくことが必要だと思われる。
Q.3.8 の意味の一貫性について、「少しそうだ」「とてもそうだ」を合わせて約 57%の生徒が気をつけており、パラグラフ・ライティングを教えることが意味の一貫性を教えることになるので、Q.3.7 と Q.3.8 の関係を生徒に理解させる必要がある。
2.1.3.1　Q3.1~3.8 の平均値の比較について
反復測定の一元配置の結果、有意確率が 0.00 であるので、Q.3.1～3.8 まで平均点に差があることがわかる。
　どの質問とどの質問の間に平均点の差があるかを図で表すと、以下の図 5 のようになる。
図　5　　附属中学校の Q.3.1~3.8 の平均点のグラフ

Note. 横軸 Crit = Q.3.1~3.8 の質問； 縦軸は 5 点満点中の平均点

TukeyHSD 検定により多重比較した結果、Q.3.1 から 3.5 までの語順、文法的正確さ、綴り・句読点、単語の選択の文レベルの関連事項で問 3. 1 ～3. 4 と談話レベルの内容の適切さについては、差がないことがわかる。Q.3.6~3.8 の目的、段落構成、意味の一貫性の談話レベルの関連事項、特に Q.3.7 の段落構成には注意が払われていない。意味の一貫性への注意は Q.3.1~3.5 の質問の平均値と有意差はなく変わらない。次に、附属高校の意識調査の結果を述べる。

2.1.2.附属高校の部

2.1.2.1 Part　1について

附属高校の 2 年生の QJ.1 から Q.1.8 の回答結果を%で表示した。

図 6. Q.1.1~1.8 について付属高校の結果

Q.1.1 について、附属高校の 2 年生は男子が若干多い（51.4%）が、普通の男女共学高校を代表している。

Q.1.2 の英語の学習歴について、中学校 1 年からが約 57%で、小学校に入る前及び小学校時代に英語を勉強した生徒が約 43%おり、この数字は、附属中学校の時と同様、かなり高い。

Q.1.3 の海外渡航経験について、海外に行ったことがある生徒は、約 64%もおり、附属中学校と同様、かなり高い数字で、保護者の職業とも密接に関係があると思われる。

Q.1.4 の海外の滞在期間について、海外に行ったことのある生徒のうち、約 17%も 1 年以上の滞在の経験もある。

Q.1.5 の学校で英語を書く授業の回数について、「週 1 回」が 53.6%、「週 2 回」が 11.3%「週 3 回以上」が 31.1%もあり、附属高校では、ライティングの授業を多く設定していることが

わかる。

Q.1.6 の「まとまりのある英語の文章を書く活動」を英語の授業に行っているかについて、「行っている」が約 80%もあり、附属高校では、熱心に発表能力を伸ばすことに力を入れていることがうかがわれる。

Q.1.7 の「まとまりのある英語の文章を書く活動」を英語の授業に行っている回数について、「年 1~2 回」が約 18%、「年 3 回以上」が約 63%、無答が約 19%ある。年に 1~2 回と年 3 回以上を合計すると 81%もあり、高校生としては先進的にこのような活動が行われていることがわかる。

Q.1.8 の英検の資格について、準 2 級以上の取得者は、約 51%おり、その内、準 1 級取得者は、約 4%もいる。相当、英語熟達度が高いと思われる。

2.1.2.2　Part　2について

表 2.1　　Q.2.1~2.5 の附属高校の記述統計

	人数	範囲	最小値	最大値	平均	SD	歪度	尖度
Q2.1	222	4	1	5	2.86	1.21	0.00	−0.90
Q2.2	222	4	1	5	3.45	1.18	−0.47	−0.71
Q2.3	221	4	1	5	4.38	0.92	−1.76	3.08
Q2.4	196	4	1	5	3.84	1.04	−0.47	−0.73
Q2.5	221	4	1	5	2.44	1.22	0.51	−0.68

Note.　無答の者がいるので、222 名に揃わない。

図 6.　　Q.2.1~2.5 について付属高校の結果

Q.2.1 の英語の自己表現が好きかについて、「ぜんぜんそうでない」「ほとんどそうでない」を合わせて約 24%いるが、「少しそうだ」「とてもそうだ」を合わせて、約 32%おり、まだ、「好き」の割合が多い。

Q.2.2 の自己表現がうまく出来ないために自己に対して不満かについて、「少しそうだ」「とてもそうだ」を合わせて、約 56%おり、半数を超える生徒が自己に対して不満を感じている。これは、青年期にある生徒がいろいろ複雑な思考を表現したいのに、学習している語彙や文法をうまく使えない状態にあることが想像される。

Q.2.3 の自己表現の願望について、「少しそうだ」「とてもそうだ」を合わせて、86%もおり、生徒は英語で自己表現したいという願望を中学生よりも強く持っていることがうかがわれる。

Q.2.4 の自己表現の程度について、多い順に、「外国人を相手に、専門的な仕事」(約 29%)、「長期のホームステイ・留学」(約 27%)、「海外旅行・短期ホームステイ」(約 22%)、「海外の友人とやりとり」(約 10%) となっており、家庭の環境、自己の能力、進路希望を考慮したかなり現実的なデータを基に、将来の生活設計を立てている高校生としては、ライティングに対する動機付けがかなり高いと思われる。これは、附属高校というエリート高校のためかもしれない。

Q.1.5 の「書く」ことが難しいかについて、「ぜんぜんそうでない」、「ほとんどそうでない」を合わせて、約 56%あり、附属中学校と同様に、ライティングに対して精神的なハードルを越えており、肯定的な受容の気持ちを持っていると思われる。

2.1.2.3 Part 3について

まず、附属高校の Q.3.1 ~3.8 の記述統計を表２．２に載せてみよう。

表 ２．２ 附属高校の Q.3.1 ~3.8 の記述統計

	人数	範囲	最小値	最大値	平均	SD	歪度	尖度
Q3.1	221	4	1	5	3.85	0.98	−0.84	0.35
Q3.2	221	4	1	5	3.79	0.99	−0.78	0.06
Q3.3	221	4	1	5	3.77	0.97	−0.74	0.14
Q3.4	221	4	1	5	3.72	1.00	−0.70	0.04
Q3.5	221	4	1	5	3.75	0.98	−0.52	−0.45
Q3.6	221	4	1	5	3.25	1.00	−0.23	−0.19
Q3.7	221	4	1	5	3.07	1.14	−0.17	−0.77
Q3.8	221	4	1	5	3.65	1.00	−0.51	−0.12

図　7．Q.3.1~3.8 について付属高校の結果

Part　3 は、Raimes　(1983、p.6) のライティングの要素を扱い、大きく２つに分け、一つは、語順、文法的正確さ、綴り・句読点、単語の選択の文レベルの関連事項で問 3.1～3.4 が対応し、他の一つは、内容の適切さ、目的、段落構成、意味の一貫性の談話レベルの関連事項となっており、問 3.5～3.8 が対応している。

Q.3.1 の統語、即ち、「語順」について、「少しそうだ」「とてもそうだ」を合わせて約 72%の生徒が気をつけていることがわかる。

Q.3.2 の文法の正確さについて、「少しそうだ」「とてもそうだ」を合わせて約 72%の生徒が気をつけていることがわかる。

Q.3.3 の綴りや句読点について、「少しそうだ」「とてもそうだ」を合わせて約 70%の生徒が気をつけていることがわかる。

Q.3.4 の単語の選択について、「少しそうだ」「とてもそうだ」を合わせて約 66%の生徒が気をつけていることがわかる。ここまでが文レベルの関連事項である。

Q.3.5 の内容の適切さについて、「少しそうだ」「とてもそうだ」を合わせて約 66%の生徒が気をつけていることがわかる。

Q.3.6 の目的について、「少しそうだ」「とてもそうだ」を合わせて約 40%の生徒が気をつけているが、「どちらとも言えない」が約 41%もあり、これは、教える側の教師が「この作文は、○○の作文コンテストに出るための原稿です」などと目的を明示する必要があることを示している。

Q.3.7 の段落の構成について、気をつけている生徒は、約 39%とそうでない生徒が約 31%おり、「どちらとも言えない」が約 28%おり、高校の段階から教師の側がしっかり、段落、即

ち、パラグラフ・ライティングを教えることが必要だと思われる。
Q.3.8 の意味の一貫性について、「少しそうだ」「とてもそうだ」を合わせて約 60%の生徒が気をつけており、パラグラフ・ライティングを教えることが意味の一貫性を教えることになるので、附属中学校と同様に、Q.3.7 と Q.3.8 の関係を生徒に理解させる必要がある。

2.2.3.1　Q3.1~3.8 の平均値の比較について

反復測定の一元配置の結果、有意確率が 0.00 であるので、Q.3.1～3.8 まで平均点に差があることがわかる。

どの質問とどの質問の間に平均点の差があるかを図で表すと、以下の図 7 のようになる。

図　8．附属高校の Q.3.1~3.8 の質問に対する答の平均値のグラフ

Note.　　*Note.* 横軸 Crit = Q.3.1~3.8 の質問；　縦軸は 5 点満点中の平均点

Tukey　HSD 検定により多重比較した結果、Q.3.1 から 3.5 までの語順、文法的正確さ、綴り・句読点、単語の選択の文レベルの関連事項で問 3. 1 ～3. 4 と談話レベルの内容の適切さについては、差がないことがわかる。Q.3.6~3.8 の目的、段落構成、意味の一貫性の談話レベルの関連事項、特に Q.3.6 の目的、Q.3.7 の段落構成には注意が行っていない。意味の一貫性への注意は Q.3.1~3.5 の質問の平均と有意差はなく変わらない。

2.1.3　中学の部と高校の部の比較

Part　3 の Q.3.1~3.8 までの 8 問は、問 3. 1 ～3. 4 は、語順、文法的正確さ、綴り・句読点、単語の選択の文レベルの関連事項で、問 3. 5 ～3. 8 は、内容の適切さ、目的、段落構成、意味の一貫性の談話レベルの関連事項となっていることは、既に述べたが、中学 2 年生と高校 2 年生では、差が出てくるのかを調べたい。そこで、「対応のない T 検定」で両側検定を行った。

表　2.2　　附属中学と附属高校の Q.3.1~3.8 の平均点の差の比較

	附属中学(n=191)		附属高校(n=222)		t(410)	
	平均	SD	平均	SD	t	p
Q.3.1	3.93	0.80	221	0.98	0.98	0.330
Q.3.2	3.73	0.86	3.79	0.99	−0.69	0.488
Q.3.3	3.73	0.91	3.77	0.97	−0.46	0.645
Q.3.4	3.73	0.89	3.72	1.01	0.04	0.968
Q.3.5	3.71	0.84	3.75	0.98	−0.44	0.657
Q.3.6	3.44	0.86	3.25	1.00	2.01	0.045
Q.3.7	3.01	0.98	3.07	1.14	−0.60	0.549
Q.3.8	3.59	3.65	3.65	1.00	−0.65	0.519

Note.　t(410):(410)は自由度。

その結果、Q.3.1 から 3.8 まで、Q.3.6 以外、有意差がなく、Q.3.6 の目的についてだけ、統計的に有意差が出ており、附属高校の方が附属高校より、注意が払われていないことがわかった。

2.2　結論

附属中学校、附属高校は、共通して、男女半々の共学で、約半数の生徒が小学校に入る前、小学校時代に既に英語を勉強している。英語を書く授業が中学校で約 3 割、高校では週 3 回以上が約 3 割もあり、発表能力を伸ばすことに力を入れている。まとまりのある英語の文章を書く活動を年 1~2 回と 3 回以上を合計すると、中学校、高校共に 6 割、8 割それぞれ行われており、富田（2002）の調査結果より、かなり高いことがわかる。英語の自己表現をしたいという願望は中学校、高校共に約 9 割もおり、動機が高く、高校では専門的な仕事に間に合う程度まで自己表現の力を付けたいと思っている。ライティングの要素について、中学・高校共に、語順、文法的正確さ、綴り・句読点、単語の選択の文レベルの関連事項に約 7 割の生徒が注意しているのに対し、内容の適切さ、目的、段落構成、意味の一貫性の談話レベルの関連事項は、文レベルの関連事項ほど高くなく、中学・高校共に殆ど同じ傾向であるが、「目的」についてだけ、高校の方が減ってきている。段落の構成について、注意をしていない生徒が中学・高校ともに約 3 割もいるので、指導が必要と思われる。

3.「一貫性」の作文指導

ライティングの意味の一貫性を指導する前と指導した後を分析することを目的として、茨城県真壁郡桃山中学校　3 クラス、埼玉県坂戸高校　4 クラスを対象として、桃山中学校の生徒に対して 2003 年 9 月から 12 月まで、また、坂戸高校の生徒に対しては 2004 年 4 月から 7 月まで実施した。

3.1　指標・測定具

1. 仮説１「内容の一貫性に注意して書かせた指導法１は、内容の一貫性の点で、指導法２，指導法３より、優れている」について　一貫性の指標を使用した。一貫性を我々は、総合的評価（holistic evaluation）と分析的評価(analytic evaluation)に分けて、前者については、望月が作成し、後者については、McCutchen and Perfetti(1982)（multi, local, remote, unsuc　の４つ）を基にして Aoki(1991)が指標を追加したものを基にして変更を加えたもの(Mochizuki, Kubota and Iwasaki, 2004)を使用した。Aoki(1991) を使い、実際、公立中学校２年生の作文を採点した後、持ち寄ったところ、かなり、Aoki の基準では具体的には不明なところが多く、1991 年の論文で使用した資料を拝見したいと依頼したが入手できず、やむを得ず、評価者間訓練を 2004 年夏休み、12 月、2005 年１月、２月、それぞれ 3～6 時間、実施して、Aoki(1991)の基準をかなり変更して評価に使った。

Table 2.3　Six indices of coherence　(Mochizuki, Kubota & Iwasaki, 2004)

1. Local connections(local)：直前の文と意味的につながっている文（ A sentence which is semantically connected with a previous　sentence)。Local は、coherence に貢献する場合と貢献しない場合のどちらかである。(直前の文が unsuc など一貫性を示さない場合は incoherent になるし、　multi など一貫性を示す文である場合 coherent になる。) Aoki(1991) p .104 に(1)Coherence index　: Multi,(2) Neutral index:　local, (3) Non-coherence indices: local-remote(L-r), remote, unsuccessful (unsuc), topic-c(topic change),p.107 “remote” is “the most typical characteristic of non-coherence among all connections.”の説明がある。
2.Multi connections(multi)：直前又はそれ以前の文だけでなく、トピックとも意味的につながっている文（A sentence, which is semantically connected not only with a previous sentence or a more distant sentence, but also　with a topic.)。First, Second, Third, Lastly, Finally など談話マーカーを入れると Multi とする。（１）直前又はそれ以前の文を言及すること。（２）トピックに直結する名詞、代名詞、代用となる語句を含んでいること。（３）トピックの特性を明示する行動を描写していること（４）まとめの文としての役割（通常は、文章の最後の位置にくる）を果たす。(5) First, Second, Third などマーカーがなくても、他の文との違いが認識でき、トピックとの関連が存在することがわかる。Multi の条件：1.（１）は必須。２.（２）か（３）であること、３.（2）及び（３）であること、４.（４）であること。まとめると、（１）＋（２）、（１）＋（３）、（１）＋（２）＋（３）、（４）の４通りの型がある。
3.　Local –remote connections(l-r)：直前の文ともトピックとも意味的につながっていないが、直前よりもっと前の文又は前の複数の文と意味的につながっている文（ A sentence which is semantically connected neither with a previous　sentence　nor the　topic,　but　with　a sentences　before　the　previous one.)
4.　Remote connections(remote)：トピックだけに意味的につながっている文（　a sentence which is semantically connected only with a topic.)。Local-remote よりも

	remote　の方に意味的につながりを持たせている。
5.	Unsuccessful　Connections(Unsuc)：他のどの文ともトピックとも意味的な関係がなく、脈絡なしの状態を起こす文（ A sentence which has no semantic relation with any other sentence or a topic, and therefore causes inconsistency.)
6.	Topic change(topic-c)：直前の文(複数の文)ともトピックとも関係がなく、トピックを変更するが、後で元のトピックに戻るような文（A sentence which is not connected either with previous sentences or a　topic, but changes topics, which sometimes leads to the original topic later.)

それぞれの指標の具体例は、付録に記したので参照。

上記の　Table I.1.4 を更にまとめ、一貫性に貢献する場合、+　の表示、非一貫性を示す場合　ーでそれぞれの指標の特性を示した。

Table2.4　Features of indices　of coherence

index	local	multi	l-r	remote	uns	Topic-change
直前の文とのつながり	+		—		—	—
それ以前の文とのつながり	—	+	+	—	—	—
トピックとのつながり		+		+	—	—
後述の文からトピックとの関連がわかる						+

Note.　+　=　positive (the feature in question exists in the index);

—　=　negative (the feature in question does not　exist in the index)

Table I. 1. 5 を見ると、プラスの数が最も多くしかもトピックとの関連を持つ特性の指標は multi でありこれが多いと一貫性のある文章であると言える。逆に、ーの数が最も多いのは uns (unsuccessful) であり、しかもトピックとの関連が無いことがこの表からわかるので、これが多いことはその文章が一貫性に欠けることがわかる。プラスマイナス同数のものは中立 (neutral) と考えられ、local, l-r(local -remote)、remote　がそれにあたるが、remote　は、トピックとの関連がある特性を持っている点から一貫性の点ではプラスの要素

を備えていると我々の研究では見なせる。Topic-change は、マイナスの特性が３つもあるが、「後述の文からトピックとの関連がわかる」ので、これは、非一貫性ではあるが、若干、一貫性の点でプラスの要素を持っていると言える。まとめると、一貫性の点で、最も望ましい順で並べると、multi > remote となり、非一貫性で最も望ましくない指標は unsuccessful, 次に topic-change, 中立の指標は local, l-r であると言えよう。

2 つ目の一貫性の評価方法は、総合的評価である。これは、STEP(Society for Testing English Proficiency, STEP) の面接試験の評価規準を参考にして、以下のように作成した。

（1） 文章のつながりがよいか、文章のつながりが悪いかを観点として０から５までの６段階で評価する。文法の誤り、語の綴り、語彙の豊かさ、量〈単語の数〉は評価の観点にいれない。

（2） 各クラスの作文の評価を評価者 3 人が行い、評価者間信頼性を計算する。(Cronbach's alpha を使う。)

Table 2.5 Scoring guide for holistic evaluation

Levels	Descriptors of Content
5	文章の構成が導入、展開、結論から構成されている。トピックセンテンスが文章の先頭にある。トピックセンテンスの後に理由・説明の文が十分にある。文章の各文が首尾一貫している。論理的に各文がつながっており、文章が分かりやすい。
4	文章が概ね、導入、展開、結論から構成されている。トピックセンテンスの後にほぼ、理由・説明がなされている。
3	文章の構成の点で導入、展開、結論の流れに少し難がある。トピックセンテンスがある。文章の各文があまり論理的につながっていない。トピックについて筆者の言いたいことが何とかわかる。
2	文章の構成が不十分である。トピックセンテンスはあるにはあるが不明瞭であり、また、その理由・説明が不十分である。トピックについて筆者の言いたいことが殆ど分からない。最低２文は書いてある。
1	文章の構成が導入、展開、結論から構成されていない。トピックセンテンスがない。文章の各文が支離滅裂である。文章の各文が論理的につながっていない。トピックについて筆者の言いたいことがわからない。又は、１文しか書いてない。
0	無解答又は、単語の羅列はあるが英語の文として成立しない。

(Mochizuki, 2004) 注：上記の評価点の具体例は、付録 を参照。

意味の一貫性を分析するために、上記の指標を使い、実験前に書かせたプレ作文「Where do you want to go on a trip?」, 実験後に書かせたポスト作文(中学の場合は、同じタイトル、高校の場合は殆ど類似した The country I want to visit the most) を分析した。

3.2　結果の概略

2003 年度に公立中学校において、２年生の３クラス合計 134 名を対象として、９月中旬から 11 週間、実験前に熟達度テスト、プリ英作文、作文に関する意識調査を実施した。教育上の配慮から、統制群を設けず、一貫性のある文章の書き方について全員の生徒に指導した。その後、指導法１「文法的誤りを気にせず、一貫性、構成に注意して書かせる」、指導法２「思いつくままに制限時間内に多く書くことに注意して書かせる」、(1、２は各 15 分間)、指導法３「英語の文章を黙読させ、その内容をまとめて口頭でペア活動で発表した後に、個別に書かせる」(25 分間)の 3 種類の指導法に分類し、同中学校の３人の教師が各々のクラスの指導を６回実施した。生徒の作文答案を研究者が採点し翌週に宅急便で返送した。実験後に、実験前と同じ調査を実施した。2004 年度は、国立の高校 2 年生 4 クラスを対象として、4 月上旬から 12 週間、統制群を 1 クラス設けたことを除いて前年度の中学校と全く同様な手続きで実験を行った。分析尺度として、内容の一貫性のために、望月・久保田・磐崎(2004(青木（1991）の改良版)の分析法、総合評価法の７つの指標、文法的正確さのために、EFT 等 12 個の指標、作文の量のために、語数等９個の指標、文法的複雑さのために、T-unit の数等４個の指標、語彙の複雑さのために、洗練語割合等の７個の指標を使用した。中学校の分析結果は以下の通り。仮説１「内容の一貫性に注意して書かせた指導法１は、内容の一貫性の点で、指導法２，指導法３より、優れている」について一部支持された。一貫性の評価法として総合的評価法で成績が上昇したか、分析的評価法の一貫性を示す multi connections が上昇したか、非一貫性を示す unsuccessful connections で下降したかの３点から見ると、指導法間で差が出なかったが、指導法１は、３つの指導法の中で multi connections は他の２つの指導法と同じく増加しなかったが、総合的評価が上昇し、unsuccessful connections が下降したので仮説１は部分的に支持されたと言える。

高校については、仮説１は、支持された。中学校の場合と同様に、一貫性の評価法として総合的評価法で成績が上昇したか、分析的評価法の一貫性を示す multi connections が上昇したか、非一貫性を示す unsuccessful connections で下降したかの３点から見ると、指導法１はポスト作文では総合的評価の点で指導法３及び４より有意に高く、multi connections でも指導法３及び４より有意に高かったこと、また、非一貫性の unsuccessful connections で下降しなかったが、下降しなかったのは他の指導法２，３，４と同様であったことから、仮説１は支持された。

この科研作文により、日本全国のどこにでも見られる普通の学力の公立中学校２年生及び、中程度の国立高校 2 年生を対象とした実験で、「内容の一貫性に注意して書かせた指導法１は、内容の一貫性の点で、「ただひたすら多く書かせる」指導法２，「読んで話して書かせる」指導法３より、有効らしいことが中学校及び、高校でも示された。

4.　中学と高校の意味の一貫性を重視するライティング指導への提言

この科研作文の研究は、茨城県教育委員会派遣で平成１６年度内地留学で望月研究室で研修を実施したつくば市竹園東中学校英語科教諭茂在哲司氏が同中学校の２年生１４７名を

対象として、実験群と統制群に分け、１０回にわたり、「内容の一貫性を重視する」指導法と「文法事項を重視した」指導法の授業を行い、上記の指標を用い、分析した結果、科研作文と同様な結果が出たことが内地留学研修報告書に報告されている。

意味の一貫性を重視する指導、換言すれば、パラグラフ・ライティングによるライティング指導を続ければ、どの生徒も一応は、談話レベルのかなりの長さのライティングが出来るようになることが、この科研作文の研究では勿論のこと、内地留学の中学校での調査でも明らかにされたので、意味の一貫性を重視する指導ーパラグラフ・ライティングーを中学校、高校で日常的に実施していただきたいと思う。

最後に、意識調査結果の分析のために、本学修士課程英語教育コース１年生石川絵梨子さん、小出美沙さん、２年生長橋雅俊君、博士課程・現代文化・公共政策専攻・英語教育学領域の１年生古賀功君に短期雇用でデータ整理、解析を手伝って頂いた。ここに感謝申し上げる。

引用文献

宮田　学（2002）『ここまで通じる日本人英語』東京：大修館書店

茂在哲司（2005）平成１６年度内地留学研修報告書『実践的コミュニケーション能力の育成を図るライティング指導―内容の一貫性を重視した指導を通して―』

望月昭彦（2001）.『新学習指導要領にもとづく英語科教育法』東京：大修館書店

望月昭彦（研究代表者）（2005）文部科学省科学研究費補助金（基盤研究（Ｃ）（２））研究成果報告書『中学校と高校における意味中心のライティング指導が英作文の質及び量に及ぼす影響』

Aoki, N. (1991). The effects of 'global consciousness' on coherence of English compositions of Japanese student writers. *Annual Review of English Language Education in Japan, 2.* 101-109.

Cerniglia, C.S. Medsker, K.L and Connor, U. (1990). Improving coherence by suing computer-assisted instruction. In U.Connor and A.M. Johns (Eds.), *Coherence: Research and pedagogical perspectives.* Washington, D.C. : TESOL. 227-241.

Connor, U. (1987). Research frontiers in writing analysis. *TESOL Quarterly, 21,* 677-695.

Connor, U. & Farmer, M. (1990). The teaching of topical structure analysis as a revision strategy for ESL writers. In Kroll, B. *Second language writing.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lautamatti, L. (1978). Observations on the development of the topic in simplified discourse. In V. Kohonen and N.E. Enkvist (Eds.), Text linguistics, cognitive learning, and language teaching, (pp. 71-104). Turku, Finland: Afinla. Reprinted in U.Connor and R.B. Kaplan (Eds.)(1987). Writing across languages: Analysis of

L2 text. (pp. 87-113). Reading, Mass. : Addison-Wesley.
McCutchen & Perfetti(1982). Coherence and connectedness in the development of discourse production. *Text.* 113-139.
Raimes, A. (1987). Language proficiency, writing ability, and composition strategies: a study ＯＦ ESL college student writers. *Language Learning, 37, 3,* 439-468.
Witte, S. (1983). Topical structure and revision. *College composition and communication 34,* (3), 313-341.
Wolfe-Quintero, Inagaki, S. and Kim, H. (2002). *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy & complexity.* Second Language Teaching & curriculum Center. University of Hawai' i Manoa.

付録１.

作文アンケート(附属中学校、附属高校で実施)

英語作文に関する意識調査

〈お願い〉

これは、外国語学習に関してよりよい指導法を探る目的で実施する意識調査です。よろしくご協力お願いします。なおこの回答に関する個人の秘密は、厳守することをお約束いたします。

１）各質問について、ありのままに素直に答えて下さい。

２）Part 1は、当てはまる数字を［　　］の中に書き、Part IIおよびIIIについては、１～５のうち、あなたの状況に一番近い数字を○で囲んで下さい。

例　1	2	3	4	5
ぜんぜん	ほとんど	どちらとも	少し	とても
そうでない	そうでない	いえない	そうだ	そうだ

３）質問は、Part 1が(1-1)～(1-8)まで、Part IIが(2-1)～(2-5)まで、 Part IIIが(3-I) から(3-8)まであります。忘れずにすべてに回答して下さい。

以上、よろしくお願いいたします。

研究分担者　筑波大学・現代文化・公共政策専攻・　望月昭彦

Part 1　当てはまる数字を［　　］の中に書いて下さい。

(1-1)　あなたの性別は何ですか。　［1．男　2．女］　(1-1)［　　］

(1-2)　あなたはいつから英語を勉強し始めましたか。

［1．小学校に入る前から　2．小学校１・２・３年から　3．小学校４・５・６年から　4．中学校１年から］　(1-2)［　　］

(1-3)　海外に行ったことはありますか。　［1．ある　2．ない］ (1-3)［　　］

→［1．ある］と答えた人へ

(1-4) どれくらいの期間ですか。何度も行った人は、行った期間を合計して、答えて下さい。

［1．1ヶ月未満　2．1ヶ月以上6ヶ月未満　3．6ヶ月以上1年未満
4．1年以上］　(1-4)［　　］

(1-5)　あなたの学校では、生徒が実際に英語を書く授業がどれくらいありますか。

［1．全くない　2．ほとんどない（月2，3回）　3．週1回　4．週2回
5．週3回以上］　(1-5)［　　］

(1-6)　あなたの学校では、まとまりのある英語の文章（例えば、「一番おとずれたい国」という題で50語とか80語で書く）を書く活動を学校の英語の授業やっていますか。

1．行っている。　2．全然ない。

上の質問で「1．行っている」と答えた人だけ、答えてください。年に何回行っていますか。

（1－7）　［1．1~2回　行っている。　2．3回以上行っている。

(1-8) あなたは英検の資格を持っていますか。持っている人だけ答えてください。何級を取得しましたか。複数持っている人は一番高い級で答えてください。

［1．5級　2．4級　3．3級　4．準2級　5．2級　6．準1級　7．1級］　(1-7)［　　］

Part II.　英語で書くことについて、あなたの気持ちに最も近い気持ちの番号を選び、マーク欄を塗りつぶしてください。

(2-1)　自分の気持ちや考えを英語で書くことは好きだ。

1	2	3	4	5
ぜんぜん	ほとんど	どちらとも	少し	とても
そうでない	そうでない	いえない	そうだ	そうだ

(2-2)　自分の気持ちや考えをうまく書くことができないので、自分に対して不満を感じる。

1	2	3	4	5
ぜんぜん	ほとんど	どちらとも	少し	とても
そうでない	そうでない	いえない	そうだ	そうだ

(2.3) 自分の気持ちや考えを英語で書けるようになりたい。

1	2	3	4	5
ぜんぜん	ほとんど	どちらとも	少し	とても
そうでない	そうでない	いえない	そうだ	そうだ

→［4．少しそうだ　5．とてもそうだ］と答えた人へ

(2.-4)　あなたはどのくらい英語が書けるようになりたいと思いますか。

［1．自己紹介ができる程度　2．海外の友人とやりとりができる程度
3．海外旅行・短期ホームステイができる程度
4．長期のホームステイ・留学ができる程度
5．外国人を相手に、専門的な仕事ができる程度］　(1-7)［　　］

(2-5) 英語の4技能「聞く、話す、読む、書く」の中で、「書く」ことが一番難しいと思う。

1	2	3	4	5
ぜんぜん	ほとんど	どちらとも	少し	とても
そうでない	そうでない	いえない	そうだ	そうだ

Part III　今まで英語を書いている時のことを思いうかべて、１～５のうち、あなたの気持ち・行動に一番近い番号を選び、その番号のマーク欄を塗りつぶしてください。

(3-1)　英文を書いている時、文のつくり（語順）に気をつけている。

1	2	3	4	5
ぜんぜん	ほとんど	どちらとも	少し	とても
そうでない	そうでない	いえない	そうだ	そうだ

(3-2)　英文を書いている時、文法的な正確さ（主語と述語動詞の一致や3人称単数現在形の動詞のｓなど）に気をつけている。

1	2	3	4	5
ぜんぜん	ほとんど	どちらとも	少し	とても
そうでない	そうでない	いえない	そうだ	そうだ

(3-3)　英文を書いている時、単語のつづりや句読点に気をつけている。

1	2	3	4	5
ぜんぜんそうでない	ほとんどそうでない	どちらともいえない	少しそうだ	とてもそうだ

(3-4)　英文を書いている時、単語の選択（どの単語を使えばよいか）に気をつけている。

1	2	3	4	5
ぜんぜん	ほとんど	どちらとも	少し	とても
そうでない	そうでない	いえない	そうだ	そうだ

(3-5)　英文を書いている時、英文の内容の適切さや分かりやすさに気をつけている。

1	2	3	4	5
ぜんぜん	ほとんど	どちらとも	少し	とても
そうでない	そうでない	いえない	そうだ	そうだ

(3-6)　英文を書いている時、何の目的のために書いているかに気をつけている。

1	2	3	4	5
ぜんぜん	ほとんど	どちらとも	少し	とても
そうでない	そうでない	いえない	そうだ	そうだ

(3-7)　英文を書いている時、段落の構成（最初の文で結論を述べる。次に、なぜ、そのように思うのかの理由を3つくらいあげて、説明する。最後に、最初の結論の文を他の文に言いかえるか、または、説明の部分を要約したりする。）に気をつけている。

1	2	3	4	5
ぜんぜん	ほとんど	どちらとも	少し	とても
そうでない	そうでない	いえない	そうだ	そうだ

(3-8)　英文を書いている時、意味の一貫性（上記3-7で述べた段落の中の、最初の文の結論の部

分と最後のまとめの文のつじつまが合うようにする）に気をつけている。

1	2	3	4	5
ぜんぜん	ほとんど	どちらとも	少し	とても
そうでない	そうでない	いえない	そうだ	そうだ

ご協力ありがとうございました。

付録　2.

総合的評価のレベル別の中学生の作文例

Level 5の例：

The country I want to visit the most is Turkey. The reasons are the following. First, how I study about Turkey in English crass. In the class, I heard that, there are beautiful mosque in Turkey. Turkey is different from Japan about calture. Turkey is Islamic country, so men and women are segregated. I want to 体験する it. Second, I was surprised that Turkey is Asia. I've thought it is Europe. So I felt Turkey is close to Japan. Third I like イルハン. イルハン is Turkish soccer player. now he doesn't live Turkey, but I want to know his country. For these reasons, I want to visit Turkey.

Level 4の例：

2年4組○○番　女　○○○○

I want to go on a trip in Hokkaidou.

I want to see a Yukimatsuri.

I like snow.　I want to see different

snow.? I like winter.

Because I like Nabe food.　I want to eat kani nabe

in Sapporo.　I think Hokkaidou kami is big and

very great!

I want to see a Yosakoi matsuri.　Ithink that

very interesting.

I want to go on a trip in Hokkaidou.

Lever 3の例：

Example. 1. 2年3組16番　男

I want to go on a trip the Izuonsen. I like おんせん. It's very hot. I want to eat a Izumangyu. It's very good. When I was ten, I eat a Izumangyu. I want to eat a Izumangyu again. So, I want to go on a trip the izuonsen.

コメント：文章の構成について、少し難があるが、トピックについて、筆者の言いたいことがなんと分かるので、レベル3である。

Level 2の例：

Example 1. 2年3組○○番　女　○○○○

I want to go Hawaii.

I want to sightseeing.

I want to swimming in the see.

I want to フラダンスィング.

I like sea.

I want to play ビーチボール.

そして、イルカやクジラなどを船の上から見たいからです。(日本語の文「そして、イルカやクジラなどを船の上から見たいからです。」は採点しない)

コメント：結論無しのため、レベル２である。

Level 1 の例:

Example 1. 27

I want to go to Saja.

Comment: 1文しかなく、一貫性を判定できない。

Level 0 の例:

無解答の作文の場合（省略する)。又は、単語の羅列はあるが英語の文として成立しない。

Example 1.

I おこのみやき

I 東京 go

なぜなら big だから

Comment: 英語の単語が混じっているが英語の文として成立しないため。英語の語としても数えない。

付録３.

1. 分析的評価と例

一貫性作文評価基準　　枠組み　　(Mochizuki, Kubota and Iwasaki, 2004)

意味の一貫性　：文章の初めから終わりまで、主題〈トピックセンテンス〉に沿っており、外れていないこと(consistent with the topic (described by the topic sentence) from the beginning to the end of the passage)。文章のつながりがよいか[意味の一貫性]を判断する。構成の点で、トピックセンテンスが文章の先頭にあり、その後に理由の説明があること。文章の構成が、introduction, discussion, conclusion の順序になっているかが大切。一貫性だけを判定するので、文法、語彙、量[語数]は判定に入れない。

評価尺度は、Aoki (1991)を修正した尺度(Mochizuki, Kubota and Iwasaki, 2004)を使用する。

分析の方法

Aoki(1991)

まず、coherence の分析手順から申し上げます。

1）文の数は T-Unit とします。例えば、例１は４文です。また、例４は番号では 12 番までがありますが、分析対象としては 13 文となります。

2）しかし、最初の文は、先行する文が存在しないため、分析対象外とします。です

から、例１は分析対象数としては、３文となります。

３）２つ目の文から分析します。

４）各タイプの数を、分析対象文の総数で割ります。例えば、例１にはLocal connection が２回ありました。ですから、２回÷3 文で 67%となります。他のタイプについても同様に割合を計算します。

定義と評価例　　（望月昭彦、久保田章、磐崎弘貞（2004.12））

2004.3.22 科研作文研究会で評価例アンカー作文として３人の評価者で一致した評価例をそえる。指標 index 1～6 のうち、1～5 は 2004..3.22 科研研究会の３人の評価者訓練で指導法１(望月クラス)の作文例を使い、合意した例（２－３つずつ)、指標６は、望月が評価した例。

2004,8.27,8.30 科研作文研究会で評価者訓練を実施した結果、修正した評価法(Mochizuki, Kubota and Iwasaki, 2004)を採用する。

1. **Local connections**:直前の文と意味的につながっている文（ A sentence which is semantically connected with previous sentence)。Local は、coherence に貢献する場合と貢献しない場合のどちらかである。(直前の文が unsuc など一貫性を示さない場合は incoherent になるし、 multi など一貫性を示す文である場合 coherent になる。)

Example 1.　4. ２年３組

I want to go on a trip the "Izu". /

I want to in to Onsen. /I want to play swim on the Onsen. /

loc　　loc（理由：２つとも直前の文 I want to .. Izu.,I want to ...Onsen.意味的につながっているため。）

I was went to on the "Izu"./

remote

参考：AOKI(1991) p.104 に

(1) Coherence index　:Multi

(2) Neutral index:　local

(3) Non-coherence indices: local-remote(L-r), remote, unsuccessful (unsuc), topic-c(topic change)

p.107 "remote" is "the most typical characteristic of non-coherence among all connections."

2. **Multi connections (mul)**：直前又はそれ以前の文だけでなく、トピックとも意味的につながっている文（A sentence, which is semantically connected not only with a previous sentence or a more distant sentence, but also with the topic.)。

First, Second, Third, Lastly, Finally など談話マーカーを入れると Multi とする。

(1) 直前又はそれ以前の文を言及すること。

(2) トピックに直結する名詞、代名詞、代用となる語句を含んでいること。(例、Example 3. Title: " Which do

you like better, home-made foods or ready-to-serve foods? "4Second, it has less fat than ready-to-serve foods. (Multi)(理由： トピックに直結する名詞句 ready-to-serve foods を含んでいるため)； 5It uses variety of foods, vegetable, eggs, meat, fish and so on for one meal. (Multi) (理由：トピックに直結する代名詞を含んでいるため。)

（3）トピックの特性を明示する行動を描写していること（例、Example 4 "My Best Friend" の 8Then he was kind enough to help me with studying chemistry, which I wasn't taught at my high school. (Multi) (理由：「親友」は困った時、助けてくれるものであるため)； 9It goes without saying that his help was very useful for me to studying for it. (Multi) (理由：「親友」は役立つものであるため)

（4）まとめの文としての役割（通常は、文章の最後の位置にくる）を果たす。

(5) First, Second, Third などマーカーがなくても、他の文との違いが認識でき、トピックとの関連が存在することがわかる。(追加)

Multi の条件：1.（1）は必須。2.（2）か（3）であること、3.（2）及び（3）であること、4.（4）であること。　まとめると、（1）＋（2）、（1）＋（3）、（1）＋（2）＋（3）、（4）の4通りの型がある。

Model type 1

Topic sentence

Loc I'll tell you why I think so.

Multi First, ○○○.

Loc Supporting sentence.

Multi Second, ○○○.

Loc Supporting sentence

Multi Third ○○○.

Loc Supporting sentence

Multi For these reasons, ○○○.

(Or So .....)

Model Type 2 McCutchen and Perfetti (1982) p. 120

1. There are many thins about foortball that make it fun and exciting.

Multi 2. The funside of football is that you get to score winning touchdowns and be the here of the game.

Multi 3. Another fun thing is playing against of people who are equal to or better than you to see how good you really are.

Multi 4. You can also compete on a high school or college level if you are confidinent and have mastered the game.

Local 5. When you are through playing at a high school or college level and a e thinking of a career, foot ball is a well-paying field with lots of glory.

Multi 6.Football also can be dangerous and injuries do occur.

Local 7. But if you have trained well and are in top physical condition, it is most likely that you weill not

sustain any injuries.

Multi 8. So, while football can be fun, there are those dangers that we must watch out for so that the fun is not spoiled.

Example 1.

I want to go to Okinawa.

Because I want to swim, | I want to go to Okinwawa. / Okinawa is beautiful sea./

Multi (直前の文を言及、トピック直結の Okinwawa を含む) local

I want to eat very much food./

uns

If I can goto Okinawa, | I want to when winter. |

l-r

Because don't cold winter Okinawa./

Example 2.

I want togo to Okinawa./

Because I want to swim, | I want to go to Okinawa./ Okinawa is vey warm./

Multi local

I like warm./ But I don't like cold./

local local

I live there very cold now./

l-r

So I want to goto Okinawa./

multi

But I don't ride plane./

Topic-c

What can I do?

local

5. <u>Local-remote Connection</u>: 直前の文ともトピックとも意味的につながっていないが、直前よりもっと前の文又は前の複数の文と意味的につながっている文（ A sentence, which is semantically connected not with both of a previous sentence and topic, but with sentences before a previous one.）試案(A sentence which is semantically connected neither with a previous sentence nor a topic, but with sentences before a previous one.)

Example 1. 11. 2年

I want to go Hawaii.

I want to sightseeing.

Remote(理由：Hawii なら観光を思い出し、観光にハワイに行くと言う点で主題文に意味的に関係するため)

I want to swimming in the see.

remote(理由：swimming in the see することは、第１番目の文（I want to go Hawaii/）と意味的に Hawaii で水泳をしたいという意味的な点でつながっているため)

I want to フラダンスィング.

remote (理由：フラダンスィングすることは、第１番目の文（I want to go Hawaii/）と意味的に Hawaii でフラダンスィングしたいという点でつながっているため)

I like sea.

remote(理由：I like sea.は、第１番目の文（I want to go Hawaii/）と意味的につながっているため)

I want to play ビーチボール.

local

そして、イルカやクジラなどを船の上から見たいからです。

6. Remote connections: トピックだけに意味的につながっている文（ a sentence which is semantically connected only with a topic.)。

（ア）旧では「First, Second, Third, Lastly,Finally などの談話マーカーを入れると remote とみなす。」としたが、これを廃止する。第４版 12 月 7 日.)

（イ）First, Second, Third, Lastly, Finally など談話マーカーを入れると Multi とする。(remote ではない。)

（ウ）Local·remote よりも remote の方に意味的につながりを持たせている。

Example 1. ２年２組 女 （これは、post composition を受験せず、j っ際の採点表には入れなかった)

I'm Masumi.(これは自己紹介のため削除。)

I'm go on a Hawaii.（これを第１文として数える。)

I like swim & Blue sea.

Remote（理由：主題文とハワイと言う点で意味的に間係するため)

I'm go to the shoping (ショッピング)

Remote（理由：主題文とハワイと言う点で意味的に間係するため)

I'm go to the shoping チョコレート.

local

I like Hawai.

ｌ－ｒ（理由：like Hawai は、直前の文ともトピック（行きたいか）とも意味的につながっていないが、直前よりもっと前の文(複数の文)と意味的につながっているため)

5. Unsuccessful Connections: 他のどの文ともトピックとも意味的な関係がなく、脈絡なしの状態を起こ

す文（ A sentence which has no semantic relation with any other sentence and a topic, or causes inconsistency.)

Examples 1. 2. 2年

I want to go to America.

I play volleyball.

Uns(理由：他のどの文ともトピックとも意味的な関係がなく脈絡なしの状態を起こす文であるため)

I like 卓球

Uns (理由：他のどの文ともトピックとも意味的な関係がなく脈絡なしの状態を起こす文であるため)

6. Topic change: 直前の文(複数の文)ともトピックとも関係がなく、トピックを変更するが、後で元のトピックに戻るような文（A sentence which is not connected with previous sentences and a topic, but changes topics, which sometimes leads to an original topic later.)。 試案(A sentence which is not connected either with previous sentences or a topic, but changes topics, which sometimes leads to an original topic later.)

Example 1. 3. 2年

I want to go to France.| Because I want to watch エッフェル塔./ I also wanted to watch

i(also があり主題文と関係を示している)

世界陸上./ I want to go to China, too. /I like history. /So, I want to watch 万里の長城.

Multi(too があり主題文と

関係を示している) topic-c local

/And I want to eat Chinese food./ Chinese food is good. /I like ラーメン. /

Multi(And があり主題文と関係) local local

China is beautiful nature. /I want to watch KoGa./

Remote(理由：主題文と local

意味の点で関係、マーカーなし) (以上、望月（2005）から引用)

6.2　英語の一貫制カリキュラム開発の一視点

—語彙能力の習得について

久保田　章（人文社会科学研究科）

1．はじめに

言語カリキュラム開発のモデルはいろいろと考案されているが、その手順としては、（1）目的・目標：ニーズ分析や教育目標の設定、（2）内容：シラバス（教授細目）や教授方法の立案、教材開発、（3）実施：授業や指導、（4）評価：学習効果の評価へと至る一連の流れを想定するのが一般的である。

一方、Brown（1996: 269）では、言語のカリキュラム開発を、「当該言語の習得を助長する目的で、指導者が効果的な活動や学習の状況を構想するのを援助するための『支援の枠組み（Support Framework）』を供給する一連の活動」と定義し、体系的な言語カリキュラム編成のために、Brown（1989: 235）を修正した下のようなモデルを提案している。（原著では縦配列のところ、便宜上横配列とした。）

図１：言語カリキュラムの体系的編成

このモデルは、例えばYalden（1987: 93）で指摘されたようなシラバス作成の手順の問題が「教材開発」の中に隠れてしまい、一見単純すぎると思われる面もあるが、カリキュラム開発上いくつかの注意すべき特徴を備えている。

まず、カリキュラム編成のかなめとして、「評価」という概念が特に重要視されている。Brown（1989: 235）によれば、カリキュラム開発は不断の作業であるが、全体的な視点から、常時「ニーズ」、「目標」、「テスト」、「教材」、「指導」の各項目に向けて評価が行われるおかげで、これら５つの項目のそれぞれを逐次改善することが可能となり、さらにそれにより「評価」を含む６つの項目がまとまってしっかりとしたカリキュラムを編成し、維持することができるということである。

第二の特徴は、このモデルの最大の特徴とも言えるが、各項目間の矢印に象徴されるように、カリキュラム開発の順序や方向性はあまり重要視されていないことである。理想的には、あるいは理論的には、左から右へ、つまりニーズ分析に始まり、実際の授業や指導へと至る一連の作業手順を踏むことが望ましいであろうが、そのようなことは、何もないところからまったく新しいカリキュラムを創造するというような非常に特殊な場合にしかあてはまらない。むしろ現実的には、すでに実施されている既存

のカリキュラムの改変や修正、評価などを行う目的で上に示したようなモデルを「枠組み」として用いることが期待されている。

したがって、カリキュラム開発は、必ずしもニーズ分析から出発しなくてもよいし、評価が最後に行われる必要もない。むしろ、上に述べた６つの項目すべてが強固に関連づけられ、常に同時に開発の対象となるのが望ましいと考えられている。もちろん実際には、いずれかの項目、あるいは、いくつかの項目がカリキュラム開発者によって、優先的に選択されることがあっても構わない。

これに関して、Brown 自身は、「言語テスト」を「教材開発」や「学習指導」に先行させることを推奨している。その意義は、例えば事前の診断的テストを行うことにより、当初設定された目標の妥当性を学習者の実態に照らして検証することが可能となるので、それによって、より適切な教材開発や指導を行うことができるということである。図１において、言語テストが教材開発の左側に来ているのは、そのことを示すための便宜的手段であり、言語カリキュラムの開発において、言語テストが必ず３番目に検討されなければならないというような、言わば言語テストの絶対的位置を示しているわけではない。この視点は、いわば学習者は何ができて、何ができないのかをできるだけ早く把握することが、効率的なカリキュラム開発に直結するということを示唆している。

以上の Brown の枠組みにしたがって、本論では、英語科の一貫制カリキュラムの全体像について論じるのではなく、６つの要素のうちの「教材」に最終的に焦点を当てて論じることにする。また、「一貫制」という概念を制度としてではなく、「学習者の言語習得ないし言語発達をスムーズに導くこと」という機能としてとらえ直し、現行の学習指導要領を軸として、中学校と高等学校の指導の連携について考察していく。その際、特に語彙能力(Lexical Competence)の質的側面の習得に着目し、現行の検定教科書を事例的に分析・評価して、教材開発の課題の一端を具体的に示したい。

２．語彙能力の内容と構造

2.1. 語彙知識の広さと深さ

Meara(1996: 35)は、語彙能力こそがコミュニケーション能力のかなめであると述べているが、Krashen and Terrel (1988:155) は、さらに言語習得の観点からも語彙は文法や形態素に対して優位であると論じ、言語習得に必要な「理解可能な入力」は、まず語の意味の理解に支えられて実現するものだと指摘している。

宮田(2002)は、日本の高校生の英作文を「通じやすさ(Communicability)」という観点から１文ごとに誤用分析し、英文の通じやすさを下げた、あるいは、誤解を引き起こした原因について興味深い分析結果を得ている。そのうち、文法的誤りが原因だったのはわずか 9,1%に過ぎず、意味論的誤りが 38,4%、語用論的誤りが 32,6%で、さらに意味論的誤りのうち、‘I have lost <a mind> to play tennis.(テニスをする気がなくなった。)’のような語彙選択の誤りをはじめとする語彙に関連するものが、少なく見積もっても 66,5%にもなるとのことである。

Richards(1985: 183)は、語彙能力に関する先行研究に基づき、シラバス編成や語彙指導の観点を次の８つにまとめている。

(1) 語彙のサイズ、語彙数
(2) 上位語、下位語、使用場面について、他の語との共起性（コロケーション）
(3) 語の使用(可能性)範囲（スタイル、機能と場面）
(4) 語の文法的特性
(5) 語構成、接辞など
(6) 類義語、反意語など、語彙のネットワーク短期記憶
(7) 語の意味的価値（semantic value）
(8) 語の多義性

Richards は、(1)と(8)は、語彙能力の拡大（Expansion）に関連すると述べているが、いうなれば、特に(1)は語彙知識の量的な側面であり、他の(2)－(8)は、質的な側面とみなすこともできる。語彙のサイズのことを語彙知識の「広さ」、反意語やコロケーション、文法的特性などに関する側面を語彙知識の「深さ」と称することもあるが、語彙の習得では、少なくとも２側面についての考慮が必要ということである。したがって、語彙能力の発達については、ひとつは語彙のサイズが増えること、つまり語彙数が増すことで、もうひとつは、語彙知識が深まることと定義できる。

語彙サイズの重要性についての研究は比較的発展しており、Meara(1996:45)は、英語の場合、5～6000 語のレベルまでは、語彙のサイズが唯一重要な次元であると主張している。また、投野(1997:85)は、日本の英語教科書は、語彙の習得を促すには、量的に不足しており、特に日常生活用語の不足が著しいと述べている。

一方、上で見たように語彙知識の深さは多面的な問題であり、特に語彙能力の発達を考慮すると、どの観点がどの程度重要になるのか不明な点が多い。さらに言えば、例えば動詞の方が名詞より文法的特性が強く関わるであろうと予測できるように、品詞によっても、あるいは個々の語によっても、(2)-(8)のそれぞれの重要度は異なると考えられるので、問題はさらに複雑になってくる。久保田(1996)では、大学生に対する調査を実施し、英語能力の比較的低いいわゆる「擬似初心者(False Beginner)」の場合、能力の比較的高い学生に比べ、1000～2000 語レベルの基本語に関しても、語彙知識の深さの点ですでに問題を生じていることを指摘した。いずれにしても、語彙知識の深さの問題を無視するにわけにはいかないので、実際の指導に当たっては、どのような語を選択して指導するかという作業と平行して、個々の語の質的特徴に十分配慮しなければならないことは明らかである。

2.2. 受容語彙と産出語彙

語彙能力、あるいは語彙知識の構造については、別に考えるべき問題がある。読んだり、聞いたりする際に理解できる語彙（受容語彙）と、話したり書いたりする際に使用できる語彙（産出語彙）については、後者は前者より絶対量（数）が少なく、特に外国語学習者の場合にはその差が大きいことはよく知られている。Nation (1990:31)は、語についての知識を受容的知識と産出的知識にわけ、それぞれについて「形式（話し言葉、書き言葉)」、「配置（文法の型（パターン)、コロケーション)」、「機能（頻度、適切性)」、「意味（概念、連想)」の 4 面から定義しており、配置と機

能については、以下のようにまとめられている。

[配置]		
文法の型	受容	その語はどのような文法の型を示しているか。
	産出	どのような文法の型でその語を用いるか。
コロケーション	受容	どのような語やどのようなタイプの語がその語の前や後ろに現れるか。
	産出	どのような語やどのようなタイプの語をその語と一緒に用いなくてはならないか。
[機能]		
頻度	受容	その語はどの程度一般的(common)か。
	産出	その語をどの程度使用すべきか。
適切性	受容	どのような場面でこの語を見かけるか。
	産出	どのような場面でこの語を使用したらよいか。

表１：語の知識

受容と産出の関係、すなわち受容語彙はどのようにして産出語彙に変化するのかというプロセスについては、不明の点が多い。本論では、第５節で「気づき(noticing)」という言語習得のプロセスに基づいて、この点についても考察する。

３．語彙能力の発達に関する指標

本節では、カリキュラム開発に関連して、語彙能力、特に語彙知識の深さの問題がどのように考慮されているか、「カリキュラムの枠組み」に関する資料を概観する。

3.1.「言語の学習･教授・評価のためのヨーロッパ共通参照枠」

Council of Europe (2001)による *Common European Framework of Reference for Languages* (以下 CEF)は、その題名が示す通り、ヨーロッパにおける母語を異にする人々の間の(複数言語による)コミュニケーションを念頭に置いているが、当該言語の学習や指導、言語能力の評価からシラバス開発、更には教育計画に至るまで幅広い問題に対応するための「共通の枠組み」、すなわち拠り所として、その言語の学習者や使用者(user)の能力の指標を提示しており、近年世界的にも注目を集めつつある。

多面的に事情が異なる日本の英語教育においてその枠組みを援用しようとするならば、配慮すべき点は多々あると思われるが、そこでは言語の技能や知識の構成要素などさまざまな観点から「能力の発達の指標」が記述されている。

その枠組みについて少し詳しく述べると、まず、基本的に学習者・使用者を大きくA,B,Cの３つのレベル (A: Basic User, B: Independent User, C: Proficient User)

に区分し、さらにそれぞれを２つに下位区分することにより、６つのレベル（A1: Breakthrough, A2: Waystage, B1: Threshold, B2: Vantage, C1: Effective Operational Proficiency, C2: Mastery）に区分している。各レベルは、「学習者は何々ができる」のようないわゆる‘Can-do’リストや、「学習者は何々を有している」のような‘Has’リストのような形式を取っている。

言語学習者の語彙知識については、いわゆる語彙語(lexical item)と文法語(grammatical item)によって構成されているとされており、語彙語には、通常の名詞、動詞、形容詞、副詞に加え、Good morning!のような定式表現、a long shot のようなイディオム、Please may I have….のような決まり文句、put up with, in front of のような句動詞、群前置詞のように、いわゆるチャンクとして学習、習得されるような表現、さらには、make a speech のようなコロケーションも含まれている。一方文法語は、冠詞、助動詞、接続詞等々のいわゆる機能語を指している。同書では、語彙知識をその「サイズ」、「領域(range)」と「統御(control)」の３面からとらえている。領域と統御が語彙知識の深さと関係があるが、日本の中学校、高等学校の学習状況を考慮して、Ａ１－Ｂ１の３段階について示すと次のようになっている。

[語彙知識の領域]

A1: 特定の具体的な場面に関連した個々の単語や句からなる基礎的な語彙を有している。

A2: 身近な話題や場面を含む日常的できまりきったやりとりを行うのに十分な語彙、基本的なコミュニケーションの要求を満たすのに十分な語彙、生きていくのに必要で単純な問題を処理するのに十分な語彙を有している。

B1: 家族、趣味、仕事、旅行、周りのできごとなど日常生活におけるほとんどの話題について、多少直截的でないところもあるが、自分の考えを表明するのに十分な語彙を有している。

[語彙知識の制御]

A1: 記述不可

A2: 具体的で日常的な要求を満たすためにごく限られた語彙を制御することができる。

B1: 基礎語彙については十分に制御できるが、より複雑な考えを表明したり、不慣れな話題や場面については依然として重要な誤りがある。

制御については、Little and Simpson(2004)において、その後の教育現場での実践的研究成果を反映し、下記のように修正されている。

A1: 授業で繰り返し用いられたり、取り上げて指導された基礎的な語彙の限られた領域を認識し、理解し、使用することができる。

A2: 具体的で日常的な要求や学習経験と関係のある語彙の領域を認識し、理解し、使用することができる。(例：授業で扱われたり、練習したりしたことのある話

題や日常的な決まりごとなど)

B1: 教室における身近な話題、学校における日常的なものごとや活動に関する語彙の領域を認識し、理解し、使用することができるが、より複雑な考えや不慣れな話題を扱う際には、依然として誤りが生じる。

以上より、「領域」については、言語活動の話題や場面に加え、語の親密さや学習経験なども関係すると理解できる。しかし、「制御」については、認識、理解、使用というだけでは、依然として曖昧な点が残っている。

Little and Simpson によれば、CEF で示された能力の発達段階は、基本的に当該言語の母語話者の子供から大人に至る言語能力の推移のプロセスと一致するということである。CEF は、最終的に英語の母語話者とのコミュニケーションをいかに円滑に、(過)不足なく行うかという目標を考慮して作成されていると考えられ、あくまでも当該言語の母語話者による判定基準と考えられるものである。しかし、言語学習者・使用者の能力を非常に多面的に詳細に記述しており、言語の能力や知識の段階性を例えば、「語彙」、「文法」、「口頭発表力」、「社会言語学的適切さ」などのように、個々別々の基準で観察したり、評価したりしようとする場合には参考になるかもしれない。(ただし、Huhta and Figueras(2004:67)は、診断テスト作成の観点からすると、CEF の語彙と文法に関する記述の直接的な有用性は必ずしも高くなく、実際には担当者の創意工夫が必要であると述べている。)

しかし、これらのリストでは、それぞれのリストの横の関係ないし整合性が不確定な面もある。例えば、B1 レベルの学習者の場合、「文法的正確さ」については、次のような記述がなされているが、上に示した B1 レベルの語彙の範囲の能力を持った学習者が、必ず次のような文法知識を有しているという保障はないように思われる。

[文法的正確さ]

B1：よく知っている状況や場面では、ほどほどに(reasonably)正確にコミュニケーションできる。概して文法的には正確であるが、目立つ母語の影響もある。誤りも発生するが、何を表明しようとしているのかは、はっきりわかる。より予測しやすい場面でよく用いられる決まり文句や特定のパターンをほどほどに正確に使用することができる。

さらに言えば、Can-do リストに示された能力はあくまでも（目に見える）現象であり、それらを獲得ないし表明するためには、どのような言語能力やそれ以外の知識やストラテジーなどが必要になるのか、それぞれの本質的関係が必ずしも明らかではない。これは Can-do リストの一般的な弱みでもあるが、期待されるアウトプットの状態は提示されているのに、インプットからアウトプットに至る言語習得のプロセスに関する全体像が明示されていないことが一因である。

そのため、実際のシラバス編成や教材開発に当たっては、特定のアウトプットが期待されるためには、まずどのような内容のインプットをどのように与えればよいのかについて検討しなければならない。同様に、インプットされた言語知識が内在化（獲

得）されたからといって、実際の運用(performance)やアウトプットに全面的に反映されるとは限らないという点も考慮の対象となる。ひとつには、学習者が、どのようなタスク（課題）をどのような条件で行うかによっても、あるいは、学習者の性質や興味、関心、動機などの違いによっても、最終的な運用の様相は変化すると考えられるからである。

3.2.「中学校学習指導要領」

現行の学習指導要領では、「言語の使用場面と言語の働き」が重要な概念として打ち出されているが、検定教科書は、基本的には、伝統的な文法シラバスと場面シラバス、機能・概念シラバスの特徴が色濃く反映された統合的シラバスであるとみなすことができる。

語彙のサイズについては、いわゆる機能語 100 語を必修語として含む 900 語程度までの語（季節、月、曜日、時間、天気、数（序数を含む）、家族などの日常生活にかかわる基本的な語を含む）と規定している。

学習指導要領では、語だけを独立して示すことはしていないが、「動詞、名詞、形容詞などは、言語の使用場面や言語の働き及び学習段階に応じて適切に選択することとする。」と規定されている。他に、a lot of, get up などの連語や excuse me, thank you などの慣用表現も運用度の高い基本的なものを厳選して取り上げることを提唱している。

語彙指導については、「語、連語及び慣用表現の指導に当たっては、運用度の高いものを厳選し、習熟を図るようにすること」と定め、「運用度が高いもの」は、言語の使用場面や言語の働きの例としてよく使われる身近な語や連語及び慣用表現であると説明している。すなわち、語句の頻度が重要な観点ということになる。

『学習指導要領解説』では、言語の使用場面や言語の働きに関連付けていくつかの英単語が示されているので具体例を見ておこう。例えば、言語の使用場面が「買い物」の場合だと、

A: May I help you?

B: Yes, I' m looking for a white T-shirt.

のような例文が掲げられており、それに関連する内容語(語彙語)は、動詞 help, look, 形容詞 white, 名詞 T-shirt の４つということになる。同様に、言語の働きについては、例えば「招待する」という場合には、

A: We are going to have a party tomorrow. Can you join us?

が例文であるので、ここでは、動詞 have, join, 名詞 party, 副詞 tomorrow の 4 語が出現することになる。もちろん、いずれの場面でも４つの語すべてが新出語である必要はないし、場合によっては、すべてが既習語の可能性もある。

つまり機能・概念シラバスでは、場面や概念との関わりで新しい語が導入されるのが大原則である。そのため、「買い物」に関して必要とみなされる語彙と、「招待」に際して必要とされる語彙の関係は不特定で、どちらの概念や機能を優先するかによって語彙の提示順序は変わってくる。しかし、ここでの問題は、シラバス編成上どの概念や機能を優先すべきかについての明確な基準がないことである。

一方「招待する」という言語の機能を具現するための形式は、他にも Do you want to…? Would you like to …? How about…? Why not…? Join us, won't you?など様々ある。具体的なシラバス編成、教材作成に当たっては、それらをどのような順序で提示すればよいのか考慮しなければならない。

語彙の習得過程についての言及と考えられる事項としては、「言語の使用場面や言語の働きに配慮した言語活動を行わせるに当たっては、身近な事柄から徐々に事実関係を伝えたり、物事について判断を下したり、様々な考えや意見などから適切な話題を選んだりするように発展させることができる」旨を記している。同時に、これは一種の語彙の構造化の方針を示したものでもあろう。

3.3.「高等学校学習指導要領」

高等学校学習指導要領では、1年次に「オーラルコミュニケーションⅠ」または、「英語Ⅰ」のいずれかをすべての生徒に履修させることになっており、いずれの科目においても中学校での学習事項の習熟を図ることが目標とされている。オーラルコミュニケーションⅠでは、特に日常生活の身近な話題について情報や考えなどを伝え合ったり、発表したりするような能力の育成、英語Ⅰでは、特に日常的な話題について聞いたり読んだりしたことを理解し、その内容について自分の意見をまとめ、それを発表したりするような、総合的な言語活動を重視している。

語彙の使用については、オーラルコミュニケーションⅠでは、「日常生活の身近な話題」について、家庭生活や学校生活などの身近な生活の中で、実際に生徒同士が話すときに取り上げるような話題で、生徒の興味・関心の対象となるものや、人々の関心事となっているものを取り上げることとしている。

語彙サイズについては、中学校で学習した語に400語を加え、1300語程度の語数以内で、選択基準としては、オーラルコミュニケーションにおいて基本的なもの、つまり、「一般性が高く、最も普通に利用され、学習が容易なもので、多様で自然なコミュニケーション活動を行うときに有用なもの」、「話題や対話相手を広げた豊かなコミュニケーション活動を行うこと」などがあがっている。

英語Ⅰでは、日常的な話題として、生徒の日常生活における、生徒自身に関する話題、家族に関する話題、友人や学校に関する話題、社会のできごとに関する話題のうち、生徒にとって親しみやすいものなど、オーラルコミュニケーションⅠとほぼ同じであるが、産出能力について「書くこと」が加わっている。

いずれの場合も、言語の使用場面と働きが先にあって、それにふさわしい語彙や文法が選択されるという流れを想定している。

4．小学校の英語教育について

教育制度を一新するのではなく、あくまでも現実的な路線で日本における小中高一貫の英語教育について検討するとなれば、新しく開発される小学校のカリキュラムと、すでに学習指導要領に基づいて長年にわたりほぼ統一的に実施されている中学校の英語教育のカリキュラムとの整合性が重要な課題となる。

小学校における英語教育、特に英語の教科化については、全面的反対から賛成まで、

実に様々な考え方があり、現在総合的学習の時間の枠内で一般に行われている国際理解教育としての英語活動についても、その内容と程度（頻度）には、学校や地域において非常に大きな違いが存在している。

学習指導要領では、「国際理解に関する学習の一貫としての外国語会話等を行うときは、学校の実態等に応じ、児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習が行われるようにすること」と述べられているが、到達目標が「国際理解の一環として」という以上に示されないことが、指導内容や方法の多様性を生んだ原因であるという主旨の指摘もされている。（樋口　2005）

すなわち、現行制度下では、中学校入学時の生徒の英語の能力にかなりの多様性が見込まれることが大きな問題である。また、小学校の何年生から英語教育を開始するのかが別に重要なポイントになるであろう。小学校の高学年になると、認知的にも心理的にもむしろ中学１年生の方に近いと言われているが、同じ５，６年生であっても、低学年からの英語活動の経験がある場合と、何の経験もなく、初めて英語教育を受ける場合とでは、カリキュラムの内容は大きく変わって当然である。このような実態を重視すると、本論では小学校と中学校間の連携性の問題を考察の対象からはずさざるを得なかった。そのためここでは、小学校の英語教育について若干の私見を述べるにとどめることにする。

小学校で「英語教育」を行うという前提であれば、少なくとも次の点に注意して実施したい。

(1) 言語学習に対する態度の素地づくり。

(2) 帰納論的学習の奨励。

(3) インプットの重視。

まず(1)は、あまり短期的な成果を求めないということを意味している。言語の習得には長い時間を必要とするので、早急にコミュニケーション能力を養成しようと発想するよりも、むしろ中学校で英語学習を行うための態度の素地を作ることが重要であると考える。

具体例として、筑波大学附属小学校では、年に３，４回の ALT を中心とした英語活動に加え、生徒の言語能力の発達を考慮した２つの試みがなされている。ひとつは、科学未来館のジュニアインタープリターとして母語である日本語で自分が理解した内容を第三者に伝えるという活動である。言語習得の観点から言えば、これは将来英語で発表するときにも必要となる「談話能力」やストラテジーの習得につながっている。もうひとつは、算数や体育の授業時に行われる英語によるインプットである。これらの授業では、同じような英語表現が繰り返し出現する可能性が高いわけで、インプットを通じて具体的な場面で必要となる語彙についての習得を促すものである。

(2)は、中学校では時間の制約があってなかなかできないような活動を行わせたいという趣旨である。英語にふれながら、ルールの発見や問題解決などの帰納論的なアプローチが多用されてほしい。(3)とも関係するが、いわゆる英語の絵本などの「読み聞かせ」を十分行うことも考えられる。

(3)は、Krashen and Terrell (1988)などで提唱された Natural Approach の基本的

考え方を小学校でこそ実践してはどうかという提案である。先にも述べたように、彼らはコミュニケーションにおける語彙知識の重要性を強調し、意味の理解や伝達に関しては、文法や形態素の知識ではなく、語彙の知識がまず必須となると主張している。これは日英語を問わず、子供の母語の発達研究においても一般に認められていることであり、子供は、自分が聞いた文から主要な語彙項目を取り出して、その項目の指示物を特定し、最終的に話し手の意図する意味構造を理解しようとする。つまり、特に言語習得の初期の段階では、文法構造の理解は、意味構造の理解に依存していると考えられるのである。(村田 1981)

語彙能力の習得の観点から付言すると、小学校では、日本語における名詞を中心とする外来語の知識を活用して英語の名詞の習得に結びつけることができれば、コミュニケーション上の負担が減り、さらに名詞の意味理解を土台にして発話全体の意味を構築していくという言語習得のプロセスにも合致したものとなると期待される。

一言でまとめると、教師主導で学習の到達目標を設定し、教え込もうとするよりも、「理解可能なインプット」の量を増やすことを目指したい。産出については、その十分なインプットを受けて、「自然に」表出するのを待つことが望ましいであろう。特に低学年や中学年の場合には、その点が強調されてしかるべきである。

5．第二言語習得研究の示唆

Hatch and Brown (1995: 374)では、未知語を習得する過程として、(1) 語との遭遇、(2) 語形の理解、(3) 意味の理解、(4) 語形と意味の統合と記憶、(5) 語の使用の5つの基本的ステップを想定している。これは、いうなれば受容語彙が産出語彙に変化する過程であり、「インプット処理 (Input Processing)」という概念に基づく第二言語習得のモデルを用いて、より明確な規定を行うことができる。このモデルでは、言語のインプットからアウトプットに至る一連のプロセスを次のような図を用いて説明している。

図2：第二言語習得の過程 (Ellis 1994に一部付加)

このモデルの重要な概念のひとつが「気づかれたインプット(noticed input)」である。第二言語の習得においては、学習者自らが言語項目の存在や諸特徴に「気づく」というプロセスがなければ、どれだけ大量のインプットを与えられたとしても言語の習得には結びつかないと考えられている。学習者は、未知語の音形、語形などだけでなく、その他の特徴、例えば、文中での位置や他の要素との関係などに「気づく」ことがまず必要になる。次に、語の形と意味、機能や品詞などの概念も関わり、「理解されたインプット」に変化し、最終的に語の意味、機能などが記憶に蓄えられるのである。

これに関連して、シラバス編成、教材作成上の実際問題としては、いつ、どのような方法で、語彙のどのような特徴に「学習者の注意を向けさせるか、学習者の注意を喚起するか」が大きな課題となるわけである。

6．語彙能力の発達と語彙指導の枠組み

語彙知識の質に関して言えば、品詞によって重要な側面が異なっていると考えられる。名詞と動詞であれば、動詞は名詞に比べ、一般に文法的特性が複雑であり、言語発達上の困難度が高くなる可能性が高い。英語でも日本語でも、動詞の習得は名詞の習得より遅くなることが知られている。また幼児の母語の語彙習得では、名詞の語彙数が最も多く、続いて動詞、形容詞の順になり、特に遊びに関する名詞の数が多く、身近なことを表現するための手段として名詞が情報伝達の多くを担っていることがわかる。これは、名詞が具象性が高く、意味伝達に対する貢献度が高いためだと考えられている。(岩立・小椋　2005)

本論では、語彙の中でも特に動詞の習得が重要と考え、動詞を中心に、中高における語彙指導の連携の可能性を探っていく。連携性を保つための視点はいくつか考えられるが、ここでは、以下の３つを取り上げる。

6.1. 言語の使用場面と働きから見た連携性

学習指導要領では、言語使用の場面と言語の働きに配慮した言語活動を行う中で自然に必要となる運用度の高い語彙や慣用表現が導入されることを期待している。さらには、同じ言語の働きが問題であっても、自分のことや身近なことから、徐々に人間関係が広がり、それに応じて場面や状況も徐々に変化していくのが自然である。

ここでは、中高の学習指導要領に共通して取り上げられている「意見を述べる」という言語の働きを取り上げ、具体的に見ていくことする。Blundel, Higgens and Middlemiss (1982)では、次のような３つの場面・状況を示し、それぞれの場合によく用いられると考えられる機能表現を掲げている。(動詞の例に限る。)

（１）劇場でたまたま隣り合わせた人と、上演前に言葉を交わす場面
　I think ～, I believe ～, I feel ～, It seems to me ～など
（２）職場でのインフォーマルな会合の場面
　I think ～, If you ask me ～, I’d say ～, I reckon～　など
（３）学会などに出席している場面

I consider ～, I' m convinced ～, If I may say so ～など

以上のような場面設定は、便宜的に上げた例であり、中高生にとって最適な場面というわけではないが、シラバス編成や教材開発において、言語使用の場面について構造化という作業を行う意義は伺えるであろう。ここでは、かなり広い場面で 'I think～' という表現を用いることが可能であり、その有用性、運用度が高いが 'I consider ～' のフォーマリティは相当に高いという「気づき」が得られる。このように、場面の広がりと話し相手の違いについてのインプット情報は、第2節の Richards の「語の使用可能性範囲」の問題とも関係してくるものである。

6.2. 出現頻度から見た連携性

上で見たように、'I think～'という表現は、中高における言語活動の相当広い範囲で「意見を述べる」という言語の働きを具現化することができるとみなすことができる。では、実際の教科書では、動詞 think はどのように扱われているだろか。中学校と高等学校の両方の検定教科書を出版している某出版社の中学校１，２，３年用の教科書と高校 1 年生用の英語Ｉの教科書を分析してみると、think の本文中の出現総数は 27 であり、その内訳は、中 1 (0)、中 2 (5)、中 3(6)、英語Ｉ(16)であった。中学校の 11 例のうち 10 例が「意見を述べる」という機能、あるいは「(私は) ～と思う」という意味で用いられていたのに対し、高等学校では、わずか 1 例だけがそのような用法で、しかも教科書の終わりに出現しており、残り 15 例は主語の人称や時制の点で、「～と考える」という意味の別の用法であった。これは、中学校の教科書が話し言葉中心であるのに対し、英語Ｉの方では書き言葉に中心が移動していることのひとつの結果でもある。したがって、教科書によるインプットだけを頼りにしていたのでは、動詞 think について、生徒は中学と高校で意味と用法の点で大きなギャップを感じざるを得ないであろうから、当然指導上の配慮が必要になってくる。

6.3. 出現密度から見た連携性

動詞 put は、人間の日常的で身近な動作を示し、基本語のひとつと考えられるが、英語では、「(もの) を<場所>に置く」というように、場所を示す語句を必要とするという文法的パターンを有している。それに対し、日本語の「(もの) を置く」という動詞にはそのような制約はないので、学習者には、'I put the book.'のような誤りが時折発生する。学習者の弱点を考慮したカリキュラム開発の有効性は、第 1 節で述べたように Brown も指摘しているが、この観点から先の教科書の put の出現状況を調べてみると、総数が 7 と少ないだけでなく、中２の教科書の同一の課で 3 回、英語Ｉの同一の課で 4 回と、特定の課にしか出現しないことがわかった。教科書だけに限ると、実質的に 2 年近くのブランクがあることになり、ここでも中学と高校間で連携性が絶たれているといえるのではないだろうか。

通常語彙指導に関しては、頻度が第一に問題にされるが、教材であれ、活動であれ、総体的な頻度（出現回数）がたとえ等しくても、密度（どこに何回出現するか）が異なる場合もある。出現総数が比較的少ない場合、数が同じであれば、ばらばらに提示

するよりもどこかで集中して提示した方が記憶に定着しやすいかもしれないという問題は残るにせよ、一般的には、学習のターゲットである言語項目は、螺旋的に繰り返し出現することが望ましいとされている。特に基本語の場合はなるべく繰り返して用い、学習者が接する機会を増やしながら、その過程で「気づき」を誘発することが文法のパターンを意識させることにつながると期待される。

7．おわりに

英語の一貫制カリキュラムの内容、特に中学校と高等学校の連携について考察するにあたり、語彙能力の習得という視点にしぼって、シラバス編成ないし教材開発における構造化の可能性について論じてきた。

言語習得における語彙の重要性は本文中で述べたとおりであるが、歴史的には長らく語彙知識の習得そのものが個人的なレベルの問題ととらえられていたため、Willis(1990)や Lewis(1993)などの例外を除いて、カリキュラム開発上の最重要課題とはなってこなかった。語彙研究の発展はあるものの、日本の英語教育においてもその辺りの事情はあまり変わらなかったと言えるだろう。学習指導要領を含む既存の枠組みの中で、語彙能力の発達についてどのようなことが考えられているかを概観し、今後のシラバスや教材開発に関して新たな視点を提案する意義は、そこにあると思われる。

もっと言うならば、ことさらに意識的ではないかもしれないが、日本の学習指導要領を含めて、これまでのカリキュラム開発は、英語の母語話者の能力を最終目標とし、それを参照しながら行われることが多かったようである。例えば、語と語の共起関係、つまりコロケーションは、母語話者の知識の領域であるとみなされている（McCarthy 1990）が、一方で、コロケーションの知識の多少が学習者の語彙能力や英語力を測定する際の指標として通用しているのは、その典型であろう。

同様に、これまでは、表現の多様化つまりひとつのメッセージを伝えるのに、いろいろな種類の語彙や表現を用いることができることが言語能力の発達であるとも考えられてきた。そのような指標が有効と考えられるのは、結局のところ、英語の母語話者の言語能力を基準として発想されているからであると言える。

文書による実務的な国際コミュニケーションにおいてではあるが、Weiss(2005)では、reach an agreement のようなコロケーションを含む表現ではなく動詞の agree を使うべきこと、have a few things in common のようなイディオムではなく、単純に is similar to を用いることなどが提唱されているが、言語教育においても、このような視点が取り入れられてしかるべきではないだろうか。国際語としての英語(English as an International Language)という概念が普及するにつれて、この概念に基づく新しい教育目標の設定やカリキュラム開発を実施していける可能性は広がりつつあると思われる。

引用文献

Blundel, J., Higgens, J., and Middlemiss, N. 1982. *Function in English*. Oxford University Press.

Brown, J. D. 1989. Language program evaluation: a synthesis of existing possibilities. In Johnson, R. K. (ed.) 1989. *The Second Language Curriculum*: 222-241. Cambridge University Press.

Brown, J. D. 1996. *Testing in Language Programs*. Prentice Hall Regents.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.

Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Hatch, E. and Brown, C. 1995. *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. Cambridge University Press.

Huhta, A. and Figueras, N. 2004. Using the CEF to promote language learning through diagnostic testing. In Morrow, K. (ed.) 2004. *Insights from the Common European Framework*: 65-76. Oxford University Press.

Krashen, S. D. and Terrel, T. D. 1988. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall.

Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*. Language Teaching Publications.

Little, D and Simpson, B. L. 2004. Using the CEF to develop an ESL curriculum for newcomer pupils in Irish primary schools. In Morrow, K. (ed.) 2004. *Insights from the Common European Framework*: 91-108. Oxford University Press.

McCarthy. M. 1990. *Vocabulary*. Oxford University Press.

Meara, P. 1996. The dimensions of lexical competence. In Brown, G., Malmkjaer,K., and Williams, L. (eds.) *Performance and Competence in Second Language Acquisition*: 35-53. Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. Newbury House.

Richards, J. C. 1985. *The Context of Language Teaching*. Cambridge University Press.

Weiss, E. H. *The Elements of International English Style*. M. E. Sharp.

Wills, D. 1990. *The Lexical Syllabus*. HarperCollins.

Yalden, J. 1987. *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge University Press.

岩立志津夫・小椋たみ子（編）(2005)『よくわかる言語発達』ミネルヴァ書房.

久保田　章（1996）「英語の語彙習得について」『言語文化論集』42:131-144.

投野由紀夫(編著)（1997)『英語語彙習得論』河源社.

樋口忠彦（編著）(2005)『これからの小学校英語教育―理論と実践』研究社.

宮田　学（編）(2002)『ここまで通じる日本人英語－新しいライティングのすすめ』大修館書店.

村田孝次郎(1981)『言語発達研究－その歴史と現代の動向』培風館.

文部科学省(1998)『中学校学習指導要領解説－外国語編』東京書籍.

文部科学省(1999)『高等学校学習指導要領解説　外国語編　英語編』開隆堂出版.

7章　体育科教育
侵入型ゲームのゲームパフォーマンスからみた一貫カリキュラム

岡出美則（人間総合科学研究科）
鬼澤陽子（人間総合科学研究科院生）

1.　問題の所在

日本の保健体育科（体育科）の学習指導要領は、球技の内容として作戦づくりを明確に位置づけている。また、小学校中学年のゲーム領域では、種目の枠を超えた球技の学習を展開する道が開かれている。このような流れの中で、近年、注目を集めている素材が、フラッグフットボールである（赤羽根、2003;後藤、2003;細川、2001;水谷、2004;中村、2002;大後戸、2004;清水、2000;篠崎、2003;殿垣、1997）。しかし、現状では、発達段階に応じたその典型教材が提示されるには至っていない。また、誰もが安定した学習成果を保証し得る学習指導モデルも不明瞭な状況である。

実際、戦術学習モデルの有効性については研究レベルでは検証されていないとの指摘がある(Metzler,2005,p.346)。このことは、アカウンタビリティに耐えるカリキュラムの構想という点で問題である。しかし、この批判を越えていく可能性がないわけではない。

例えば、現在、英語圏では戦術的ゲームカリキュラムの検討のための概念枠組みが提示されるに至っている。侵入型ゲーム、ネット型ゲーム、フィールディング型ゲーム、的当て型ゲームの四つである(Mitchell et al,2003. p.171)。また、戦術学習モデルにおいては、ゲームパフォーマンスの評価法が提案されてきた。そこでは、次の 7 つのカテゴリーが提案されている。

1)ベース：スキルを発揮した後に「ホームに戻る」あるいは「リカバリーする」ためにパフォーマーが適切に戻ること。

2)修正：ゲームの流れに応じて必要になった場合に、攻守の別にかかわりなく、パフォーマーが動くこと。

3)意思決定：ゲーム中にボール等を用いて何をするのかを適切に選択すること。

4)技能発揮：選択した技術を効果的に発揮すること。

5)サポート：パスを受ける（あるいは投げる）ことのできるポジションにボールをもたずに移動すること。

6)カバー：ボールをもっているプレイヤーを守備面で助けること、あるいはボール等を取りに行くこと。

7)ガード／マーク：ボール等をもつ可能性のあるプレイヤー、あるいはもたないかもしれない相手に対して守備すること(Oslin et al.,1998,233)。

これらのカテゴリーに依拠することで、侵入型ゲームで指導すべき教科内容を特定していくことも可能になると考えられる。実際、このような戦術学習の教科内容を確定していく作業は重要である。しかし、カリキュラムづくりという観点からみれば、個々のカテゴ

リーの達成度や達成を促す条件設定も同時に求められることになる。この点では、NASEPの示す、次の指摘は示唆的である。

1)内容スタンダード：生徒が知り、出来るようになるべき内容。それは、生徒が学習を期待される、専門科学にとって本質的な知識と技術を指す。

2)パフォーマンススタンダード：どの程度できればいいのかの基準。それは、生徒が獲得すべき内容スタンダードのレベルを示すものである(NASPE,2004,pp. v - vi）。

2. 研究目的

以上を踏まえ、本研究では、小学校 4 年生の侵入型ゲームを例に、そこで学習可能な内容スタンダード並びにパフォーマンススタンダードについて検討していく。

3. 研究方法

3.1. 被験者及び教材「2 サークルハンド」について

被験者は、千葉県内の小学校 4 年生児童 39 名であった。授業は、2004 年 10 月 14 日から 11 月 5 日にかけて全 10 時間で実施された。教材は、「2 サークルハンド」が用いられた。

この教材は、バスケットボールを簡易化した侵入型のパスゲームであり、攻撃、守備、攻守の切り替えの場面が見られる。ゴールを重要なスペースとしているところに最大の特徴がある。また、今回の単元では次の点に配慮した。

- ボールを操作する技能を緩和し、シュートに関わる専門的な技能をなくす。
- ドリブルを禁止し、パスのみを求めることで移動しながらパスを受ける行動が生み出されやすいように設定する。
- ゴール裏の空間を空けることでコート全体を用いたサポート行動が生み出されるようにする。

＜ルール＞

- 人数は 4 対 4 で行う。
- 試合時間は 4 分ハーフとする。
- ボールを持って移動してはならない。ドリブルは禁止とする。
- ディフェンスは相手が保持しているボールを奪うことはできない。
- サークル内には各チームのオフェンスのみ入ることができる。
- オフェンスも 3 秒以上サークル内にとどまってはならない。

・ 今回の授業ではゴールに 1m 四方の四角いマットを代用してサークルとした。

・ 試合開始時はコート中央から先攻チームのパスから始める。

・ 得点が入ったときは、得点の入ったサークルから相手チームのパスにより始める。

・ ボールがコート外に出たときは、サイドライン、エンドライン共に出た場所から、最後に触れたプレーヤーの相手チームのパスにより始める。

・ ボールを持って明らかに移動したときや、故意と思われるファールがあったときは、その場所から一番近いサイドラインもしくはエンドラインからのパスで始める。

表 1　対象事業の単元計画

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	時配
学習 I ①サポートってなに？	②パスをもらうためにはどのように動いたらよいだろうか。 ③ペアのサポート記録に挑戦しよう。			*学習 II* ④サポートをするスペースについて考えよう。 ⑤サポート記録をもとに話し合おう。			*学習 III* ⑥できるサポートを確実にしよう。 ⑦新しいサポートに挑戦しよう。 ⑧ペアのサポートを評価しよう。			
オリエンテーション ・単元の学習の約束 ・学習の流れ ・学習のめあて ・ミニゲームの紹介	準備運動・ボール操作の感覚作り 健康観察									5
	戦術的課題の確認　めあての確認									10
	ピンポイントパスゲーム1 4on3				ピンポイントパスゲーム2 4on3					15
									リーグ戦 III	20
試しのゲーム	リーグ戦 I a-b c-d　a-c b-d　a-d b-c A-B C-D　A-C B-D　A-D B-C			リーグ戦 II a-b c-d　a-c b-d　a-d b-c A-B C-D　A-C B-D　A-D B-C			リーグ戦 III a-b c-d　a-c b-d A-B C-D A-C B-D		a-d b-c A-D B-C	25
										30
									表彰式	35
学習課題の確認	チームごとの話し合い		授業の振り返り		戦術的課題の確認		次時の予告		単元のまとめ	40

なお、チームは赤、黄、青、緑の 4 チームを担任が児童個々人の力量を加味した上で、各チームの力が均衡になるよう配慮し編成した。さらに、各チームに兄弟チームを設け、9～10 人で構成されているチームを「赤帽」と「白帽」の 2 つに分けた。なお、チームは本戦中は固定した。

3.2. データの収集方法及び分析方法

毎時間、コート 2 面にそれぞれビデオカメラを 1 台ずつ用意し、コートの斜め上方よりプレーヤー全員が画面内に収まるように撮影した。また、撮影時はボール保持者が分かるように撮影者がアナウンスをしながら録画した。

分析に際しては、撮影した画像をパソコンに全て取り込み、パソコン用ソフト「DIVARIS」(ccc company)を用いて、抽出したい画像を切り出し分析した。抽出画像は成功、失敗に関

わらず分析対象に関わった全ての場面を切り出した。分析に用いた各カテゴリーは、表 2～4 の通りである。

表 1　技能発揮の分析カテゴリー

技能発揮	結果	定義
パス	成功	レシーバーがキャッチできる範囲にボールを投げる
	失敗	ボールがレシーバーまで届かない ボールがレシーバーを越えてしまう ボールが相手チームにカットされる パサーがボールをどこに投げたのかがわからない
キャッチ（パス成功に対して）	成功	レシーバーがボールを落とすことなく保持する
	失敗	成功以外の場合

表 3　サポートの分類カテゴリー

サポート	サポートA：その場でのサポート	パス○—キャッチ○	サポート1
		パス○—キャッチ×	サポート2
		パスなし	サポート3
	サポートB：スペースに移動してのサポート	パス○—キャッチ○	サポート4
		パス○—キャッチ×	サポート5
		パスなし	サポート6
	サポートC：スペースを作り出すサポート	パス○—キャッチ○	サポート7
		パス○—キャッチ×	サポート8
		パスなし	サポート9

※○は成功、×は不成功とする

表 4　マークの分類カテゴリー

ボール保持者へのマーク	ボール保持者に自由にパスをさせないようにすること。
パスの受け手へのマーク	ボール保持者とパスの受け手の間のパスカットがねらえる位置にいること。

分析に際しては、複数の観察者で観察結果の一致率が 80%以上になるまでトレーニングを実施した。なお、技能発揮、サポート並びにマークに関する一致率算出の手続き並びに結果は、次の通りであった。

技能発揮に関しては、無作為に選んだ 1 ゲームを 3 人が独立して分析し、それを比較した。その結果、3 人の観察者間の分析一致率は 100%であった。

サポートに関しては、無作為に選んだ 1 ゲームを 2 人が独立して分析し、それを比較した。その結果、2 人の観察者間の一致度は 92%であった。

マークに関しては、4 分間の映像を用いて 2 人の分析者間の一致率を測定した。その結果、分析前の一致率は 84．5%であった。

4.　結果

4.1　技能発揮

表５は、ゲーム中における「パス」「キャッチ」の技能発揮回数の時間推移を示している。ゲーム時間が従来の半分だった２時間目を除き、ほぼ毎回の授業で 400 回を越えるパス技能発揮が見られた。４人でプレーするチームが８チームあることから、児童ひとりにつき４分ハーフのゲームを１度おこなうごとに平均して６回以上のパス技能発揮場面があると考えられる。また、キャッチ技能発揮回数もリーグ戦Ⅱからは常に 250 回を超えている。これは児童ひとりにつき４分ハーフのゲームを１度おこなうごとに平均して４回以上のキャッチ技能発揮の場面があるということができる。このことから本教材は児童に多くの触球数を保障していたことを示唆しているといえる。

表 5　技能発揮回数の時間推移

クラス全体	技能発揮	授業時間（時間目）									総数
技能の種類		2	3	4	5	6	7	8	9	10	
パス	成功	124	296	283	339	333	353	325	306	345	2704
	失敗	74	121	113	101	119	120	124	126	116	1014
	小計	198	417	396	440	452	473	449	432	461	3718
キャッチ	成功	99	226	242	279	276	290	263	256	277	2208
	失敗	25	70	41	60	57	63	62	50	68	496
	小計	124	296	283	339	333	353	325	306	345	2704

図 1　パス成功率の推移

図２　キャッチの成功率の推移

図２はゲーム中に見られたパス場面の成功率の時間推移を示したものである。ゲームが始まった２時間目こそ 60%代の成功率であるが、３時間目から単元をとおして 70%以上の高い成功率を示している。図３はゲーム中に見られたパスキャッチ場面の成功率の時間推移を示している。リーグ戦を開始した直後から高い成功率を示し、４時間目に 85%の成功率を残した後安定して 80%以上の成功率を示した。

4.2　サポートの出現回数の変容

表６は、分析対象とした２名の児童のサポート総出現回数と出現率を、質別に分けて

示したものである。サポートA（その場でのサポート）が単元を通して減少、サポートB（スペースに移動するサポート）が増加、サポートC（スペースを創り出すサポート）がほとんど出現しないという結果となった。

表6　サポートの出現回数と出現率の推移

	リーグⅠ	リーグⅡ	リーグⅢ	F値
サポートA	121（ 81.2%）	95（ 63.8%）	100（ 58.8%）	5.402* Ⅰ＞Ⅲ
サポートB	28（ 18.8%）	53（ 35.6%）	70（ 41.2%）	5.432* Ⅰ＜Ⅲ
サポートC	0（ 0.0%）	1（ 0.0%）	0（ 0.0%）	-

＊：p<.05

全サポートの中でのそれぞれのサポート出現率では、サポートAがリーグⅠでは80%強を占めた。しかしリーグⅢでは60%弱と減少した。　これに対してサポートBがリーグⅠでは20%弱、リーグⅢでは40%強と増加した。いずれも有意な変化がみられた。

もっとも、この結果は、被験者の技能レベルの影響を受けていた。表7は、その結果である。

表　7　技能別にみたサポートの出現回数と出現率の推移

上位児	リーグⅠ	リーグⅡ	リーグⅢ	F値
サポートA	53（ 73.6%）	49（ 57.6%）	40（ 44.9%）	19.349* Ⅰ＞Ⅲ
サポートB	19（ 26.4%）	35（ 41.2%）	49（ 55.1%）	20.714* Ⅰ＜Ⅲ
サポートC	0（ 0.0%）	1（ 0.0%）	0（ 0.0%）	-

下位児	リーグⅠ	リーグⅡ	リーグⅢ	F値
サポートA	68（ 88.3%）	46（ 71.9%）	60（ 74.1%）	1.645
サポートB	9（ 11.7%）	18（ 28.1%）	21（ 25.9%）	1.645
サポートC	0（ 0.0%）	0（ 0.0%）	0（ 0.0%）	-

＊：p<.05

上位児では、サポートBの増加とサポートAの減少に有意な差が得られた。上位児は、単元初めではほぼ動きのないサポートをしていたが、単元を通してボールを受けにスペースに移動するサポートをするようになったといえる。これに対し下位児は、回数、出現率ともにサポートBがやや増加した。しかし、優位な差は得られなかった。また、上位児がリーグⅢでサポートBの回数がサポートAを上回ったのに対し、下位児はリーグⅢでも倍以上サポートAが多かった。上位児がスペースへの移動が数多くできるようになるのに対し、下位児ではその比率が低いと言える。

もっとも、サポートは、次のプレイにつながってこそ意味をもってくる。では、今回のゲームで発揮されたサポートは、次のプレイにつながったのであろうか。この点を確認する資料が、表8である。

表 8 にみるように、上位児は、サポートの成功が減少し、失敗が増加した。いくらサポートの頻度が増加しても、そこにパスが出されるのは、上位児であっても半数であった。

下位児は、上位児とは反対に、成功がやや増加し、失敗がやや減少した。下位児のサポートに対してパスが供給される確率は、上位児より少ない 30%程度だといえる。しかし、サポート成功数の上位児と下位児の差が単元を通し減少していくことから、単元前半では上手な子ばかりにパスがいっていたが、単元後半で、パスが分散されることが考えられる。

表 8　次のプレイからみたサポートの出現回数と出現率

上位児合計	リーグⅠ	リーグⅡ	リーグⅢ	F値
サポート成功数	34 (47.2%)	11 (42.4%)	22 (34.8%)	0.801
キャッチ失敗数	14 (12.9%)	4 (12.9%)	8 (14.6%)	0.665
サポート失敗数	24 (33.3%)	49 (44.7%)	51 (50.6%)	1.716
下位児合計	リーグⅠ	リーグⅡ	リーグⅢ	F値
サポート成功数	14 (18.2%)	9 (17.2%)	18 (27.2%)	0.956
キャッチ失敗数	7 (9.1%)	1 (6.3%)	3 (9.9%)	0.172
サポート失敗数	36 (72.7%)	35 (76.6%)	36 (63.0%)	1.93

4.3　マーク

図 3　ボール保持者へのマークの出現回数の推移

図 4　ボール保持者へのマーク率の推移

表 9　ボール保持者へのマーク率の推移（リーグ戦単位）

	リーグ戦Ⅰ	リーグ戦Ⅱ	リーグ戦Ⅲ	F値
ボール保持者へのマーク率	24.3%	26.9%	30.4%	.705

ボール保持者にマークするべき回数と実際にマークした回数は、リーグ戦Ⅰからリーグ戦Ⅱへかけて増加した。リーグ戦Ⅰ、リーグ戦Ⅱ、リーグ戦Ⅲの間で一要因の分散分析を行った結果、有意差はみられなかった。しかし、ボール保持者へのマーク率はリーグ戦を重ねるごとに向上した。オフェンスのサポート行動の向上でボールが活発に回っていったことに伴って、子どもたちがマークの必要性を認識し、マークへの意識が高められていったと考えられる。

教師からマークについての特別な指導が行われなくとも、子どもたちがゲームをしていく中でマークすることを習得していったと言える。また、ボール保持者へのマーク率は良くて 30%程度、悪いと 20%程度であった。このことから、ボール保持者に適切な判断を促せば、ゲームが変わる可能性が示唆された。同様の傾向は、受け手のマークにもみられた。

図 5～図 6 は、リーグ戦別に見た「パスの受け手に付くべき回数」「パスの受け手のマー

クに付いていた回数」「パスの受け手のマーク率」の時間推移を示している。

クラス全体の「パスの受け手に付くべき回数」「パスの受け手のマークに付いていた回数」はリーグ戦Ⅱで増加したが、リーグ戦Ⅲではあまり変化が見られなかった。

クラス全体の「パスの受け手のマーク率」はリーグ戦Ⅰの 17.4%からリーグ戦Ⅲの 24.8%まで右肩上がりに増加した。リーグ戦Ⅰ、Ⅱ、Ⅲの間で一要因の一元配置分散分析を行った結果、リーグ戦ⅠとⅡ、リーグ戦ⅠとⅢの間に有意差がみられた。($p<.05$) このことから単元では、最低でもリーグ戦を２回実施することで児童の守備に対する意識や行動を変容させていくことが可能であると推察される。

図５　受け手のマークの変化(全体)

図６　受け手のマーク率の変化(全体)

５．考察

以上の結果は、侵入型ゲームのカリキュラムづくりに対してどのような示唆を与えるのであろうか。この点は、次の視点から検討できる。

1)修正されたゲーム摘要の是非

2)ボールを持たない動きの学習の可能性

3)攻撃と守備のいずれの内容が優先されるべきか

4)小学校４年生レベルでの侵入型ゲームのパフォーマンススタンダードとは

戦術学習論の中核的提案の一つが、修正されたゲームの適用であった。今回は、４年生ということもあり、バスケットボールを修正したゲームを適用した。その結果、パスやキャッチといった技能に関して単元を通して 70%以上の成功率を保証できた。通常、球技の授業では、ボール操作の技能に困難を抱え、ゲームに参加できないことがしばしば報告されてきた。この点からみれば、修正されたゲームは、児童のゲーム参加を促すといえる。他方で、サポートにみられたように、修正されたゲームを用いても児童の技能差は生み出されている。このことは、技能下位児の参加可能な教材開発の必要性を示唆している。

通常、ボールを持たない動きの学習は児童にとって学習が難しいという指摘がみられる。

他方で、ボール操作に拘束されない点ではかえって学習が容易であるとの指摘もみられる。この点からみれば今回得られた結果は、小学校 4 年生段階でも、ボールを持たない動き、特に空いている空間を見つけて移動することが可能になることを示唆している。この点は、守備に関して典型的に現れたといえる。

今回の授業では、教師はサポートの原則をゲーム中にみられた児童の動きを例に、丁寧に指導していった。しかし、マークといった守備に関する行動を指導したわけではなかった。しかし、今回の結果は、サポート行動の熟達に対応し、守備的行動も意図的に取られるようになることを示唆している。特に、ボール保持者へのマークではなく、ボールの受け手に対するマークが意識され、実際にゲーム中にそれが発揮されていたことが示唆的である。

もっとも、上記の結果は、小学校 4 年生レベルではどのように評価できるのであろうか。現状では、根拠のあるパフォーマンススタンダード設定は殆どみられない。しかし、今回の授業で得られた結果を一つの手がかりとすることで、根拠あるパフォーマンススタンダードを設定していく道も開かれると考えられる。例えば、サポートに入った際に実際にボールが出た率が 30-50%であったこととマークに付く率が 30%程度であることは、重要である。ボール保持の時点でもマークされているのは 1/3 であり、ボールを受ける味方も 2/3 がフリーになっている可能性が示唆されたといえる。これは、ボール保持者に対して、2 回に 1 回は顔をあげ、パスする可能性が残されていることを示唆している。なお、この点に関しては、時間条件と教材の条件を再確認する必要があろう。

6．摘要

小学校 4 年生に対してサポートを中心的な教科内容として設定した修正された侵入型ゲームの授業を実施し、その学習成果を技能、ボールをもたない動き、守備の 3 観点から検討した。その結果、高い技能の成功率とスペースに移動するサポートの増加、ボールの受け手に対するマークの出現といった行動を引き出せた。また、パフォーマンススタンダード設定の手がかりとなるデータを得ることができた。今後は、それを一つの手がかりとしながら、学習成果を保証する教材の条件についても地道なデータの蓄積が必要であろう。

引用・参考文献

赤羽根直樹(2003) 小規模校での体育授業はどうあるべきか. 体育科教育 51(3):14-17.

Dyson,B.(2005) Integrating Cooperative Learning and Tactical Games Models:Focusing on Social Interactions and Decision Making.Griffin,L.L. and Butler,J.I.(Eds.) Teaching Games for Understanding.Human Kinetics:Champaign.pp.149-168

French,K.E., Werner,P.H & Rink,J.E.(1996) The Effects of a 3-Week Unit of Tactical, Skill, or Combined Tactical and Skill Instruction on Badminton Performance on Ninth-Grade Students. Journal of Teaching in Physical Education.15(4):418-438

French,K.E., Werner,P.H., Taylor,K., Hussey,K. & Jones,J.(1996a) The Effects of a 6-Week Unit of Tactical, Skill, or Combined Tactical and Skill Instruction on Badminton Performance on Ninth-Grade Students. Journal of Teaching in Physical Education.15(4):439-463

後藤一彦・高津泰志(2003) 学習指導要領で扱われていない種目の教材化の工夫―『陣取り型』種目の全学年実施の試み. 体育科教育 51(11): 36-39.

Griffin,L.L., Dodds,P., & Placek,J.H.(2001) Capter 4 Middle School Stundent's Conceptions of Soccer:Their Solution to Tactical Problems. Journal in Teaching in Physical Education.20(4):324-340

細川佳紀(2001) 新要領への対応の実態―カリキュラム研究および指導の実態. 学校体育 54(2): 48-49.

Kirk,D.(2005) Future Prospects for Teaching Games for Understanding. . Griffin, L. L. & Butler, J. I. (Eds.) Teaching Games for Understanidng. Human Kinetics:Champaign. pp. 213-227

Metzler,M.W.(2005) Implications of Model-Based Instruction for Research on Teaching:A focus on Teaching Gemes for Understanding. Griffin, L. L. & Butler, J. I. (Eds.) Teaching Games for Understanidng. Human Kinetics:Champaign. pp. 183-197

Mitchell,S.,Oslin,J.(1999) Assessment in Games Teaching. AAHPERD Publications:Oxon Hill

Mitchell,S. et al(2003) Sport Foundation for Elementary Physical Education A tactical Games Approach. Human Kinetics:Champaign.

水谷雅美(2004) 運動が苦手な子どもの意欲を高める授業実践の検討―フラッグフットボールの実践を事例に. 体育科教育 52(6): 51-56.

中村恭之・岩田靖(2002) フラッグフットボールの実践―作戦の共通理解と集団的達成. 体育科教育 50(4): 60-63.

大後戸一樹(2004) 小学校6年間を見通した攻防入れ乱れ系ボール運動のカリキュラム開発―フラッグフットボールを用いた戦術学習を中心に. 体育科教育 52(5): 58-62.

Siedentop,D.(1994) Sport Education Quality PE Through Positive Sport Experiences. Human Kinetics:Champaign

清水宏次(2000) 少人数を生かしたフラッグフットボールの実践. 学校体育 53(4): 42-45

篠崎徹(2003) 仲間とのかかわり合いを育む体育授業の実践―小学校中学年のフラッグフットボールの学習を通して. 体育科教育 51(2): 64-67.

Thrope,R., Bunker,D., and Almond,L.(1984) A Change in Focus for the Teaching of Gemaes. In:Piéron,M. and Graham,G.(Eds.) Sport Padagogy. Human Kinetics:Champaign. pp.163-169.

殿垣哲也(1997) 「みんな」の接着剤は「作戦」で―「空間」を攻撃目標に作戦を立てるフラッグフットボール. 体育科教育 45(5): 48-50

Townsend,J.S., Mohr,D.J., Rairigh,R.M. and Bulger,S.M.(2003) Assessing Student Outcomes in Sport Education A Pedagogical Approach.AAHPERD Publications:Oxon Hill

8章　家庭科教育
小・中・高一貫教育のための
「家庭科」カリキュラム開発に関する研究

8.1 児童・生徒調査から見た学習内容におけるアーティキュレーションの特徴

木村（飯田）範子（人間総合科学研究科）

1．研究目的

本稿は、児童生徒調査の結果に基づいて、学習内容におけるアーティキュレーションの特徴を考察する。

近年、児童生徒の生活実態は大きく変化し、家庭生活における生活体験が乏しい児童生徒が増加してきた。そのため、児童生徒の家庭生活に関する興味や関心のみならず、家庭科の学習内容を児童生徒自身が受け止める力も大きく変化してきている。このことは、家庭科の教育実践上の難しさにもつながっており、従来の家庭科の学習内容の在り方に検討が迫られている実態は、本学会での調査研究でも明らかにされてきた。

本稿は、現在を生きる児童生徒の家庭生活に関する実態と認識に小・中・高の発達過程を経て、有効に働きかけることのできるカリキュラム開発のために、児童生徒の家庭生活に関する実態と家庭科学習に関するニーズを調査し、その関連を明らかにする。

2．研究方法

(1)研究の方法

①二つの観点からの自記式質問紙調査

1)現在の小・中・高校生の家庭生活の実態（家庭科教育学会の全国調査項目の一部）

・平日の生活：「朝の起き方」「朝食／夕食を一緒に食べる人」

・家の仕事

・家庭生活について：「望むこと」「明るく楽しくするためにできること」

・家庭科の学習について：「できるようになった」「わかるようになった」「気づくようになった」「考えるようになった」

2)家庭科の学習内容に関するニーズ調査　（43項目5件法）

「とても学びたい」（4点）「どちらかといえば学びたい」（3点）

「どちらともいえない」（2点）

「どちらかといえば学びたくない」（1点）「全然学びたくない」（0点）

②調査の目的

1)児童生徒の家庭生活の実態と学習ニーズの発達過程を明らかにする。

2)家庭生活の実態が学習内容の指向性にどのような影響を及ぼしているか明らかにする。

3)小・中・高校連続進学者と外部入学者の比較を通して、本校の一貫教育の特徴と家庭科のカリキュラム上の現在の問題状況を明らかにする。

以上を通して、学習内容におけるアーティキュレーションの特徴を明らかにし、現在の児童生徒の家庭生活の認識と実態に有効に働きかけることのできる家庭科の学習内容を検討し、一貫教育のカリキュラムの最適化の解明に資する観点を提示するものである。分析にあたっては、実際に授業を行っている教師による現在の教育実践の質的な解釈を重視した考察を通して課題を明らかにするものである。

(2) 調査の対象

筑波大学附属小・中・高等学校の小学校３年生～高等学校３年生までの児童・生徒

①特色：1)筑波大学大塚地区附属学校は、男女共学の小・中・高併設型一貫校
（中学校・高等学校で、学外者の入学はそれぞれ全体の約 1/3 を占める。
故に、小・中・高の連続進学者は、高等学校段階で全体の約 2/5 となっている。）

2)通学時間は、小学校平均約 35 分・中学校平均約 45・高校約１時間となっている。

②調査対象：筑波大学附属小・中・高等学校の小学校３年生～高等学校３年生までの各学年２クラス（小学校３・４年生のみ１クラス）の児童・生徒　計 619 名

	小３	小４	小５	小６	中１	中２	中３	高１	高２	高３
男子	20	19	38	39	40	39	40	32	40	42
女子	20	18	39	40	40	40	40	39	38	34
計	40	37	77	79	80	79	80	71	78	76

３．児童・生徒の家庭生活実態とその特質

①本校の児童・生徒の特質

家庭科教育学会の全国調査結果（小４・小６・中２・高２）と比較した結果、本校の特徴として以下の点が明らかとなった。

1)朝食／夕食を家族と一緒にとらない子どもの割合が多い傾向がある。

2)家の仕事の実践の割合は、例えば「パソコンを使って暮らしの情報を集める」は高いが、「家族の夕食を作る」等の身近な仕事をする割合は少ない傾向がある。

3)家庭科の学習について、「できるようになった」「わかるようになった」「気づくようになった」「考えるようになった」割合はいずれも高い。

以上より、家庭科学習の成果は高いが、通学時間が長く、通塾率が高いことから、日常生活に忙しい本校児童生徒の実態が明らかとなった。

②生活実態と学習ニーズの関連

家の仕事の実践の割合と学習ニーズの関連を調べた結果、いずれも有意な差はみられなかった。

４．学習ニーズの発達過程の特質

①男女差

1)男女差がなく男子も意識の高い学習内容項目例：「くらしとお金」等の家庭経済領域

2)家庭経済領域以外は、いずれも女子の学習ニーズが高い傾向がみられた。

②学年差

1)学年が上がるごとに学習ニーズが下がる学習内容項目例：「手縫い」・「ミシン」

2)学年が上がっても学習ニーズ変化が見られない学習内容項目例：

「くらしとお金」・「人の一生」・「調理実習」・「食べ物と栄養」

・「健康になるための食べ方」

5．新課程における学習内容の適時性の検証

新課程から削除された学習内容と新たに加わった学習内容が、学年段階にふさわしいか検証を行った結果、各領域で特徴的な点を上げると、以下の点が明らかとなった。

①家庭経済／家庭経営領域

「高齢者の生活と家族」（高のみ）は、発達段階から自分の親世代の老後に関心が出てくる高校段階での学習は適しているが、小学校でも扱うことが可能である。

「人の一生」（高のみ）は、いずれの学齢も関心が高く、高校段階でも関心が高い。

「クレジット」（中・高）は、高1で学習した結果、高2・3で高くなっている傾向があったことから、クレジットの危険性も取り上げるためには、高校段階を中心とした取扱いが有効であろう。

②衣生活領域

被服は、男女差は大きいが、学習を行った学年（もしくは次の学年）でニーズが高い傾向が見られたことから、学習経験がニーズに影響をあたえているといえる。

「衣服のほころび直し」（中）は、小学校から削除された内容である。中学校ではニーズが高く、行う意義があることが検証できたが、小学校でも意欲が高いので、今後検討を要する。

「手芸」（小・中・高ともになし）は、個人差が大きいが、自己表現の手段を広げる位置づけから、小学校で取り扱うこと、やりたい子がやることのできる機会の保障は必要であろう。

③保育領域

「生命の誕生」「親の役割」（小・中・高ともになし）は、新課程で削除された項目である。新課程では、中学校の保健に移行した部分だが、保健は医学的な学習が中心で、親になる心構えにあたる部分は扱わない。この部分を扱ってきた家庭科の効果は、高い学習ニーズに反映しているといえることから、今後再考の余地があろう。

④食生活領域

全体的に、学習ニーズが高い。

「ダイエット」（小・中・高ともになし）は、昨今の拒食症の問題もあり、関心が高いので、「健康になる食べ方」（小・中・高）とからめた指導が必要である。

「日本の行事食」（中の選択）は，関心が高いので、選択で取り上げるのは適している。

「会食」（小でなくなり、中の選択になった）は、ニーズの高さからは、中１だが、「友達や教師（近隣の人）と一緒に食べる」という学習の意味づけを含めて考えると、旧課程の小６の卒業期が適しているのではないか。「総合的学習の時間」との関連も考慮する必要がある。

⑤住生活領域

小・中・高校連続進学者と外部入学者の比較の結果、外部入学者の方が学習ニーズが高い傾向があることがわかった。通学地域が広い附属の特徴から、地域の町づくりにまで活かすような実践学習が組みにくい点が問題状況として指摘できる。

６．結語

以上の考察の結果、学習内容のアーティキュレーションの特徴として、以下の点が明らかとなった。

①家庭科での学習経験有無が、学習ニーズに大きな影響を与えている。

家庭生活での経験が少なくなってきている現状では、学校教育の中での学習の有無が学習ニーズに影響をあたえ、学習すればニーズは高まる傾向を指摘できる。

今後は「学習ニーズ」にあわせるカリキュラムづくりのみでなく、「学習ニーズ」開発型のカリキュラムづくりの視点が必要であろう。

②男子に興味の持てる家庭科に。

全体的に学習ニーズの男女差が大きいが、男子が高い学習内容も明らかとなった。

今後は、男子に興味の持てる家庭科にするために「法律」「経済」「住居」「食生活」領域のカリキュラム開発が必要である。

③カリキュラム・アーティキュレーションの観点からのカリキュラム開発の意義

各学校段階の教師間の共通のコミュニケーションを高めることが、カリキュラム・アーティキュレーションの観点からのカリキュラム開発の基礎であることが明らかとなった。

最後に、今後の課題として、本発表で取り上げた学習内容項目は、発達段階により質的に異なることが予想される。学習ニーズが、小学校段階の表面的な興味・関心から、学習を通して質的に深められたニーズに深化する過程に注目した分析を今後行っていくことが必要であると考える。

（謝辞）本研究に御協力頂きました筑波大学附属小・中・高等学校の児童生徒の皆様に御礼申し上げます。

本研究は、1.平成 15 ～ 17 年度科研費基盤研究 B(2)「小・中・高一貫制にもとづく教科・教科外のカリキュラム開発研究」研究代表者・桑原隆（筑波大学大学院人間総合科学研究科）並びに、2.筑波大学及び大塚地区附属小・中・高の共同研究「四校研」による研究（飯田範子・町田万里子・工藤悦子・小林美礼・西祐貴子）の一部である。

8.2 教師調査に見るカリキュラム開発と評価の特徴

木村（飯田）範子（人間総合科学研究科）

1．研究目的

本研究は、小・中・高一貫教育に対応した学習内容の最適化の解明をはかる家庭科のカリキュラム開発研究の一環で行われた筑波大学の大学と附属学校教員による共同研究として推進されている研究である。

本稿では、現行の小・中・高別の現在の家庭科カリキュラム開発の現状と問題点、指導評価に関する諸点の特徴を全国の教師に対する調査研究として行った結果をもとに考察し、家庭科における小・中・高一貫のカリキュラム開発の課題と意義を明らかにすることを目的とする。

2．研究方法

(1)研究の方法

①調査の目的

1)現在の家庭科カリキュラム開発の現状と問題点を小・中・高別に明らかにする。

2)小・中・高別の教師の指導評価の現状を明らかにする。

3)家庭科における今後の課題を明らかしつつ、家庭科における小・中・高一貫のカリキュラム開発の課題と意義を明らかにする。

②５つの観点からの自記式質問紙調査（今回の報告は、下記の 1)～4)）

1)「家庭科」の年間指導計画作成の際、重視すること（14 項目５件法）・「家庭科」カリキュラム作成の困難点（13 項目）

2)「家庭科」の指導で日ごろ重視していること・重視して評価したい事柄（自由記述）

3)新課程実施後の授業の変化（自由記述）

4)カリキュラム充実のための課題（自由記述）

5)家庭科の学習内容に関する適時性の調査

(2) 調査の対象

本調査は 2004 年 10 ～ 11 月実施、自記式郵送法質問紙調査により、教大協及び公立小・中・高各教諭を対象とし、有効回答数計 92 名（小 37 名・中 33 名・高 18 名）、有効回収率 55.7 %であった。

3．結果及び考察

(1)「家庭科」の年間指導計画作成の際、重視すること（14項目５件法）・「家庭科」カリキュラム作成の困難点（13項目）

①「家庭科」の年間指導計画作成の際、重視すること（図１）

小・中・高教諭ともに「子どもの生活実態」は最も重視しているが、それ以外では差が見られ、その他を重視している高い順に並べると小学校では「各学年間の内容の関連」「子どもの学習ニーズ」「家庭との連携協力」、中学校では「各学年間の内容の関連」「子どもの学習ニーズ」「評価項目との関連」、高校では「子どもの学習ニーズ」「他教科との内容の関連」「各学年間の内容の関連」となっていた。

小・中・高別でＴ検定において 5%水準で有意な差が見られたもののうち、各校別の特徴として指摘できるのは、以下の通りである。

「他教科との関連」は、高＞小＞中の順で高いが、「総合との関連」では、小＝中＞高となり、教科学習の活動からみた特徴が見られる。「評価項目との関連」は、中＝小＞高、「各学年間の関連」は、小＝中＞高であるが、「小・中・高の関連」は、中＞高＞小で中学校での意識が高いことがわかる。「家庭との連携」は、小＞中＞高で小学校の意識が非常に高い。

図1　年間指導計画作成の際、重視すること

②年間指導計画作成の際の困難点（図２）

小学校では「子どもの生活技能の低下」「授業時数の不足」「校内の施設設備の不足」、中学校では「子どもの生活技能の低下」「授業時数の不足」「校内の施設設備の不足」「自身の多忙さ」、高校では「授業時数の不足」「子どもの生活技能の低下」「子どもの学習意欲の低下」「自身の多忙さ」の順で困難としていた。

特に、小中高ともに、「生活技能の低下」は著しい認識があり、中・高において「授業時数の不足」、高の「学習意欲の低下」の認識は顕著であり、早急な対応が望まれる。

図1 カリキュラム作成の困難点

(2)指導の重視事項・評価したい事柄

小学校では、「実践」「かかわり」「体験」「工夫」、中学校では「自立」「体験」「生活」「実践力」、高校では「意欲」「科学」「応用」「創造」等のキーワードに見られるように、学校段階性を考慮した指導評価が行われていた。

(3) 新課程後の変化

小・中・高ともに「授業時数の減少」による実習や実践の減少、網羅的に扱おうとすると表面的な学習になりがちであること等、主としてカリキュラム内容の精選の問題状況を指摘できる。

また、小・中・校別の特徴としては、小学校では、「食材設定が自由となった」「5／6年の枠がなくなった」ので、「題材が自由に選べる」「題材指定が減ったので作り上げる楽しさややりがいが持てるようになった」等、好意的な評価も多い反面、「内容が曖昧になった」「5，6年生の教師間の引き継ぎが困難となる」など、学級担任が指導する場合の多い小学校の実際的問題が明らかにされていた。

中学校では、「時間数減」によって、「散らばった内容をまとめきれない」等、内容精選に関する問題とともに、「制作の時間が減」り、「生徒の意欲が少なくなった」「簡単なものしか作れず、達成感がない」等、実習・制作の時間に関する問題点が上げられていた。また、それに対応して、「家族に関すること（生徒の意欲が低く、取扱いに注意が必要な内容）が増え、授業がしづらい」等があり、家族に関する学習が依然として座学のイメージの元に行われている状況をうかがうことができた。さらに、中学校での大きな問題は、特に「三年生の時間数が少なくなった」ことで、「(三年間の）授業内容の持続が難しい」、「実習時間の確保（他教科との入れ替え等）ができない」があげれていた。

高校では、「単位減」の場合、「狭く、深くなった」反面、「広くしたいが、無味乾燥」「結論だけを急ぐようになった」等があげれれており、より一層、カリキュラムづくりの工夫が求められるようになっていた。

(4)カリキュラムづくりの課題

全体として、時間数減への対応が早急に考えられるべきだとする意見が多かった。

小・中・高を通して、「各学校段階でこれだけは、という枠組み・内容」「基礎・基本を押さえる」「内容の精選」「系統性の必要（算数のような）」「評価との一体化」等、カリキュラム内容における基礎基本・系統性の創出・一環したテーマの必要に関するニーズが多く、「いかに有効な学習とするか」「指導方法上の工夫」がより一層必要とされていた。また、そのためにのカリキュラムづくりや教材研究の「時間の確保」「研修の必要」といった教師の環境改善の問題とともに、「他教科との連携」「地域社会との連携」を考慮したカリキュラム作りの必要が課題とされていた。さらに、高校での意欲の低下にはＴＴ等の導入、体験の拡充等が上げられていた。

以上より、カリキュラム内容は多義化している反面、今後改善が求められる方向は、時間数減への対応であり、そのためのカリキュラム開発の課題、カリキュラム内容の精選は急がれる課題である故、小・中・高一貫のカリキュラム内容の系統性・構造化のための研究は改めて意義を有する。

（謝辞）本研究に御協力頂きました全国の教大協および公立学校家庭科教諭の先生方に御礼申し上げます。

本研究は平成 15 ～ 17 年度科研費基盤研究 B(2)「小・中・高一貫制にもとづく教科・教科外のカリキュラム開発研究」研究代表者・桑原隆（筑波大学大学院人間総合科学研究科）、平成 16 年度科研費奨励研究「小・中・高一貫制にもとづく家庭科カリキュラムに関する研究－高等学校の立場から見た適時性の考察－」研究代表者・西祐貴子（筑波大学附属高校）および筑波大学及び大塚地区附属小・中・高の共同研究「四校研」家庭科部会による研究成果の一部である。

8.3 児童生徒及び保護者のニーズに基づいた領域別特徴と授業実践

本節では、8.1 および 8.2 の成果により、筑波大学附属小・中・高等学校の特徴的なニーズとして抽出されたカリキュラム内容をふまえて、家庭科の一貫カリキュラムの具体化のために行った授業開発の試みの一部を明らかにする。

1．食生活領域

小林　美礼（筑波大学附属中学校）

（1）　ニーズと授業実践の関係について

児童生徒及び保護者の調査をとおしていえることは、食物領域の中ではやはり「調理実習」のニーズがどの学年においても高く、その指導のさらなる充実が求められている。

そこで今回は、調理実習の新しい題材開発の試みとして、「電子レンジを取り入れた授業」に取り組んでみた。

今日では、家庭においても、毎日のように電子レンジが何らかの形で利用され、調理手順の合理化・時間の短縮化が進められている。家庭科の授業時間においても、各班に１台の電子レンジを配置し、その利用について学習する必要があるのではないか。そして、そのしくみや操作を学び、使いこなすことは、家庭科の必修時間における調理の基礎・基本の一つと考えることができるのではないか。このような考えから、中学校の調理実習に電子レンジを使用した調理の導入を試み、食物領域の中でも特にニーズの高い調理実習の指導内容をを、その期待にこたえるようさらに充実させていきたいと考えた。

（2）授業実践

今回は、生徒にとっては、肉よりも調理が敬遠されがちな「魚」を取り上げた。電子レンジを使うと、意外と簡単な方法で魚の調理ができることを体験させたい。また、鍋で煮込んで作る従来の作り方と比較させ、同じ料理を異なる方法で作ったときの様々な違いについても考えさせたい。

1，題材名　　中学校　～生活の自立を目指して（食生活領域～
『電子レンジを取り入れた授業』

2，小題材　　実習：さばのみそ煮　（５０分）

3，本時のねらい　①煮魚の基本的な作り方を知る。
②電子レンジと鍋を使った場合の比較を考える。
③課題解決に向け、積極的に実習に参加する。

4，本時の評価規準

	生活や技術への関心・意欲・態度	生活を工夫し創造する能力	生活の技能	生活や技術についての知識・理解
評価	身支度を整え、積極的に実習に参加	実習後に家庭で実践したり、調	手順を踏まえ、手際よく調理す	電子レンジと鍋を使った調理の違い

規準	することができる。	べたりすることができる。	ることができる。	を知ることができる。

5，展開

	学習の流れ	学習内容と活動	指導上の留意点と評価	その他
課題設定	課題把握 本時の課題	本時の学習内容を確認する 調理実習：さばのみそ煮 身支度をととのえ、比較する際の視点について考える。	本時の課題を明確にする 試食の仕方を確認する。 アレルギーの生徒への配慮。	レシピ
課題追究	調理実習

6，「電子レンジ」を導入するにあたって

＊基礎・基本として考えられること

1，それぞれの違い

・オーブン　　循環する熱風が食品を包み込む

・グリル　　ヒーターがじかに食品の表面を焼く。

・電子レンジ　　食品に電波（マイクロ波）を当てることにより、食品内の水分子を動かし、その摩擦熱によって食品自らを発熱させる。

2，電子レンジに適した食器

・陶器・磁器・耐熱ガラス・レンジ対応容器 ----------◎

（磁器でも金線の入ったものは黒ずんでしまう。）

・金属製「ステンレス・アルミ・ほうろう」---------- ×

（電波が反射してなかなか食品にあたらない）

3，ラップについて

・しっとり仕上げたい場合 ---------- ラップあり

・からっと仕上げたい場合 ---------- ラップなし

ラップの両はしにすき間を開けてかけると上記をほどよく逃がし、器が熱くなりすぎるのを防ぐ。

4，電子レンジの種類によっても加熱時間は異なる。

電子レンジは、出力W数、製品の種類などによって加熱時間が変わってくる。食品のようすを見ながら、表示よりも控えめの時間で加熱すると、失敗がない。

5，長所・短所

〈長所〉・焦げつかない（火を使わないから）

・火を使わず消し忘れなし。（安全）

・煮くずれしない

・煮汁なしでもできる（素材のうま味が煮汁にでない）

・ビタミン、ミネラル（無機質）の残存率が高い。

例）ビタミンC残存率　キャベツ　ゆでる　７３％、レンジ　９３％

・少ない分量の調理にむいている。

〈短所〉・膜で覆われている食品は破裂する危険がある。

「卵・たらこ・いか・ウインナーソーセージ・なす・ピーマンなど」

（丸ごとの場合。膨張した水蒸気の逃げ場がなくなるから。）

・器が熱い。
・分量の多い料理は難しい。
・あくが抜けない。

（６）考察

現在電子レンジは、予想以上に中学生の家庭生活の中に浸透している実感を得た。ほとんどの生徒が問題なく操作をすることができ、使い慣れている。普段は「温め機能」を使用することが多いようである。調理熱源の学習としては、小学校でガス器具について学んでおり、次に中学校で電子レンジを扱うことは、生徒の生活実態からくる興味関心や発達段階にも適していると考えられる。

今回の授業は、「鯖の味噌煮をなべと電子レンジを使って作り、比較してみる」という内容であったが、それぞれの調理方法によるさまざまな違いを、簡単な実習で実感させることができたと考える。

電子レンジを活用した学習の今後の可能性については、以下のような事が考えられる。

・５０分の授業時間内で成就感・達成感を持たせることができる教材の開発が必要。
　例）鶏ときのこのおこわ（吸水時間なし、レンジ加熱１１分＋蒸らし）
・従来の調理の下ごしらえに利用する。
・ガスや調理設備のないところで実習ができる。
・幼児と一緒に調理ができる。
・高齢者の一人暮らしの支援に活用。少ない量の調理が得意で安全。

２．衣生活領域

工藤　悦子（筑波大学附属中学校）

（１）ニーズと授業実践の関係について

ニーズ調査では、衣生活領域の全体傾向として男子より女子の方が上回っていて、最も男女差の大きいものは「手芸（編み物、刺しゅうなど）」、「手縫いで小物や衣服を作る」「ミシンで小物や衣服を作る」であった。

「手芸」については、現在の学習指導要領（小・中・高）においては、必修領域の中では削除されている内容である。女子にはかなり高い学習ニーズがある。「手縫いで小物や衣服を作る」「ミシンで小物や衣服を作る」は、男女差も大きいが、製作の方法として考えると、「手縫い」と「ミシン」は同じくらいのニーズがあり、家庭科の授業では長年ミシン製作を中心に行ってきたが、今や一般家庭でのミシン所有率が５０％未満であるという現状を踏まえて、今後は「手縫い」を中心に扱うことも考えられる。自己表現の手段を広げるという位置づけから、授業の中で課題選択できるような配慮を行い、意欲を生かす工

夫をする必要があると思われた。

「着る」に関しては、毎日の生活と深く関わっているにもかかわらず、学習にたいする関心は、全学年を通して女子の方が高い傾向にある。それぞれの発達段階に応じて、小・中・高の校種にまたがって指導を継続・発展していくことが必要であり、指導内容の棲み分け（又は系統性・流れ）を示し、指導の充実をはかるようにしていきたい。

このような現状を踏まえ、授業時間削減のおりから机上の論に終わることなく実習を取り入れた授業展開が出来るような工夫の検討を行った。

次にあげるのは、中学校の衣生活領域の「自分らしく清潔に着る」と「衣服製作」を融合させた授業実践である。最近の中学生の衣生活は『自己表現のために着る』時代へと変化してきている。様々な既製服があふれており、安く手に入れることができる。自分の個性や着用目的に合った被服を選択し、衣生活を快適に創意工夫する力がこれからの生活者として必要である。そのためには、「衣服製作」の学習を通して、製作に必要な技術習得し手づくりの良さを体験するとともに、身近な被服がさまざまの工夫や技術で製作されていることに気づき、衣生活への関心を高めていくことが大切と考えた。題材は『ハーフパンツ』とした。『ハーフパンツ』は、機能的で男女とも日常着として幅広く活用され、生徒達にとって初めて製作し着用できる衣服で、誰でも完成できる簡単な題材である。布地の選択、ズボン丈やポケットでは形・刺しゅう・位置などの工夫で個性を発揮できる場を提供することで、より大きな完成の喜びを味わわせたいと考えた。更に製作した『ハーフパンツで自分らしさを演出しよう』という課題の中で、作品を活かす着用目的にあった上下の組み合わせや着方工夫を考えさせた。

（２） 授業実践

１　題材名　～生活の自立を目指して（衣生活領域）～『　自分で衣服をつくる　』

2　指導目標

① 自ら進んで製作に取り組み、製作した作品を実際に活用し、自分の衣生活をより快適なものにしようとする。

② 作品をさらによいものにしようと、発想を活かし工夫する。

③ 日常着としての必要条件及び日常着に適した被服材料を理解させ、『ハーフパンツ』を製作することができる。

④ 着用目的と被服との関係、被服構成の基本、被服材料の特徴及日常生活と手芸との関係について理解することができる。

⑤ これかの衣生活について考える。

3　指導計画と評価（１９時間扱い）

学　習　内　容	時間数	関心 意欲 態度	工夫 創造	技能	知識 理解
１衣服の構成を知ろう	１				○
２簡単な衣服をつくろう	１８				
①デザインの決定	(1)	○	○	○	
②採寸及び型紙の作図	(3)				○
③材料と用具の準備	(0.5)	○			
④型紙の配置	(0.5)		○		
⑤裁断	(1)			○	
⑥しるしつけ	(1)			○	
⑦ミシンの練習（ティッシュケースづくり）	(1)	○			
⑧本縫い	(7)		○	○	
⑨着装の工夫と評価（本時３／３）	(3)	○	○		○

授業の展開

（１）小題材名

製作したハーフパンツで自分らしさを演出しよう。

（２）本時の目標

・製作したハーフパンツで着装の工夫を実践できる。

・着用目的にあった衣服の着方を理解する。

（３）　本時の展開

学習項目	学習活動	指導上の留意点・評価（関・創・技・知）	準備・資料
・本時の目標	・本時の学習内容を確認す	・本時の課題を明確にする。	ワークシート

	る。		
・着装発表	・作品を活かした着方の工夫をしよう。 ・着用目的を考えた上下の組み合わせを紹介しよう。	・作品を活かす着用目的にあった着方をアドバイスさせる。（関） ・前時に決めた各グループの代表による「着用目的を考えた上下の組み合わせ」の着方の工夫を発表させる。（創）	製作したハーフパンツ 上衣 小物
・学習をふり返る	・発表の感想をワークシートにまとめる。 ・全体を通して、気づいたことや感想をまとめ発表しよう。	・８グループの発表を聞きながらワークシートにまとめさせる。（技） ・全体を通して、気づいたことや感想をまとめ発表させる。	ワークシート
・これからの衣生活	・作品の活かし方と着用目的にあった衣服の着方の工夫を理解する。 ・これからの衣生活についての考えをまとめる。	・作品の活かし方と着用目的にあった衣服の着方の工夫を理解させる。（関） ・環境への影響も考えさせる。（知）	
・本時のまとめ	・本時の学習内容をまとめる。		
・次時の確認	・次時の学習内容や持ち物の確認をする。		

4　他の領域での展開

保育領域での『幼児のおもちゃづくり』で製作（手縫い・ミシン・手芸など）の基本の応用・発展や家族・家庭領域の『商品の選択と購入』の発展として既製品と手づくりのメリット・デメリットを考えさせる授業展開が考えられる。

5　今後の課題

今後の小・中・高での実践を通して、各項目や内容の重複や欠落がないか、検討を重ねる必要があると思われる。特に、製作（手縫い・ミシン・手芸いずれも）に関しては、加齢ごとにニーズが下回る傾向にあるので、小学校から中学校の前半くらいまでに基礎的な内容を網羅できるような題材を検討し、授業に取り入れてたい。

３．家庭・経済領域

西　祐貴子（筑波大学附属高等学校）

（１）ニーズと授業実践案の関係について

家庭経済領域は、生徒の学習ニーズ・保護者の学習ニーズ共に比較的高い。顕著な男女差はないが比較的男子の学習ニーズが高い。他項目が一様に女子が高めであることを考えると、特徴的な傾向である。学年が上がると共に緩やかに下降する項目はなく、横ばいあるいは下がってきたニーズが高校の段階で上昇する項目で占められている。

学習ニーズからすると、小・中・高どの段階で取り上げても効果的な授業になりうると考えられる領域である。それ故、どの学年で学習するかは単に関心の高さのみによるのではなく、内容の複雑さや他の内容との関連で考えることが必要になる。

また、家庭科全体として女子の学習ニーズが高い中で、比較的男子の学習ニーズの高いことに注目すれば、ともすれば低くなりがちな男子の関心を呼び覚ます項目として、他領域の内容を見ながら、各学年にバランス良く配すことも効果的であると思われる。

一方、「クレジット」の教員のニーズは中３以降が高く、「社会人や大学生になる」という意識を自分のものとし、明るく楽しいばかりではない内容も受け止める力量のある高学年での学習を想定させていると思われる。

これらの事柄を鑑みて、小学校では自分の買い物という身近な事柄を取り上げ、中学校から本格的に、家庭のくらしとの関連で学習するカリキュラムとした。中学校と高等学校では、基本的な仕組みや現実にイメージしやすいものを中学校で、より発展的なものを高等学校で、と言うように考えた。中学校では、家庭経済の基本的な仕組みに始まり、現金取引を主体とし、今の自分に身近な内容であることを学習することとした。この学習を基礎として、高等学校では、信用取引を主体とするもの、家計全体を見渡すものを学習するものとした。また、住宅購入や老後の生活のように、現在の生活のみならず、将来の生活設計と大きく関わるものも併せて学習するものとした。

次に上げるのは、家庭経済領域の学習ニーズ項目「くらしとお金」「クレジット」に相当する部分の高等学校の授業実践案である。

（２）授業実践案

１　単元名「私たちの暮らしと家庭経済」

２　指導目標

①　家庭経済の仕組みについて理解する。

② 広告や申込書等の様々な情報から、必要な情報を得る能力を養う。

③ 自分の価値観やライフスタイルを考慮しつつ、各種金融サービスを主体的に選択出来る能力と態度を養う。

④ 将来の生活設計を考慮しつつ、家計計画を立て実践しようとする態度を養う。

3 指導計画

指導項目	学習内容	時数	指導上の留意点
家庭経済の仕組み	家計の収支 ライフプランと家計計画の必要性 家計簿の効用	2	・中学校で学習した事柄を思い出しつつ、発展的に捉えさせる。 ・お金と暮らしの関わりに注目させる。 ・世界経済等と家庭経済の関わりにも目を向けさせ、次年度の「政治・経済」の学習に繋げる工夫をする。
クレジットとローン	クレジットの仕組み 実際の使用方法 様々な支払い 支払額の算出方法 分割払いの長所・短所 カード破産と対策 自分の限度額の設定 トラブルと自己責任	4	・具体的な場面設定を通して、クレジットの仕組みを理解させる。 ・海外での利用事例も取り入れ、興味を喚起する。 ・実物や映像教材を取り入れることで、より深く理解をさせる。 ・煩雑になりすぎない計算を用い、「返却すること」のイメージを持たせる。
貯蓄と投資	貯蓄の必要性 金融商品の性格 金融商品選択の基本 金融商品の種類と特徴 金融商品以外の貯蓄 病気や災害等への備え	4	・各ライフステージにおける家計の収支の実態や不測の事態の可能性から、貯蓄の必要性に気付かせる。 ・代表的な金融商品名を取り上げることで、一見貯蓄にみえる金融商品にも投資の一面を持つものがあり、主体的な選択が重要であることを理解させる。 ・保険の機能を理解し、貯蓄との適切な併用を考えられ

			るようにする。
家計の計画	家族構成と家計 ﾗｲﾌｽﾃｰｼﾞと家計 家計の計画	2	・家計モデルに沿っての計画で、家計の収支の確認をさせる。 ・自由に計画する部分で、自分のライフスタイルや価値観に併せた計画を立てる力を培う。 ・異なるモデルを持つ生徒同士で比較し合うことで、家族構成やライフステージと家計の関わりについて理解を深めさせる。

4　他の領域での展開

住生活領域の「住まいの購入計画」「快適で安全な住まい」等では、住まいに関わるお金について取り上げている。住宅ローンとクレジットカードや消費者金融のローンの比較から、両者の特徴をより深く理解し、主体的に利用出来る態度を養う基礎にしたいと考える。また、住まいのお手入れと耐用年数の関係から、暮らしのお金の長期計画の必要性や、ローン利用時の余裕を持った収支計画の重要性について再認識出来るものと思われる。

家族領域の「高齢者の生活と家族」では、年金保険・介護保険・健康保険について取り上げている。この際、高齢者を支える制度としてのみでなく、生活設計上、考慮すべき不測の事態の備えとしての側面についても学習し、これら公的な制度の支えと企業による各種保険との関わりに気付くことに重点を置いている。このことから更に、自分や自分の築いた家族の現状を正確に把握し、将来に備えた経済計画を立てる必要性を認識し、主体的・意欲的に取り組める態度を培いたいと考える。

5　今後の課題

今後の小・中・高での実践を通して、各項目や内容の重複や欠落がないか、より細かな検討を重ねる必要があると思われる。

また、上記以外の領域でも、家庭経済との有効な関連づけが可能かどうか、更に考えていきたい。比較的生徒の関心の高い家庭経済領域に関わらせることで、家庭科全体への関心を高め、家庭や家族の暮らし全体を見渡す目を養いたいと考える。

4．住生活領域

勝田　映子（筑波大学附属小学校）

住生活領域の学習ニーズは、学年が上がるにつれて緩やかに下降する項目が多い。しかし、「住空間の計画と設計・インテリア」だけは、どの学年でもニーズが高い。ただ、この項目については、保護者のニーズが一貫して低く、児童・生徒のそれと対象的である。

顕著な男女差はないが、女子は、「掃除と整理・整頓」など室内環境の整美に関心が高い。一方男子は、「住まいと風土」「住まいのはたらき」などにニーズが高く、住まいを都市を構成する建築物として機能的に学ぼうとする姿勢を持っていることが伺われる。

学年別でみると、「住まいと安全」に小学生のニーズが高いことが、特徴的である。この項目については「環境に配慮したくらし」と共に、保護者のニーズも一貫して高い。

新課程で、「住まい」についての学習は、中学校以降となった。「住まい」に関する学習ニーズが、全体的に中３で大きく上がっていることなどを考えると、妥当な扱いだと言える。住まいの学習には、家族の生活行動を科学的にとらえる視点が必要である。よって、ニーズの上がる中学生期に、高齢者を含めた多様な家族の生活実態とからめて、重点的に学ばれることが妥当だと考える。しかし「住空間の計画と設計・インテリア」が、小学生にも高いニーズを集めているように、住空間の把握については、そのニーズに応え、発達段階に応じた形で取り入れる必要もあるのではないかと考える。同様に、小学生と保護者のニーズが高い「住まいと安全」について、小学校で取り上げる試みも必要かと考える。

また、男女差の大きい「掃除と整理・整頓」については、男子のニーズ傾向から、整美としてだけでなく、生活の合理化としての機能的な側面を強調することが、男子の学習意欲を掘り起こす手立てとなることが読み取れる。

このことから小学校では安全、健康を柱に四季折々の「住まい方」の学習を、中学校では高齢者等様々な家族の有り様を理解し、科学的な視点をもった「家族生活と住まい」についての学習を、さらに高校では、住まいを「住環境」の視点からも考察する社会的な広がりのある学習へと、発達段階に応じて学習を積み上げるカリキュラムを、我々は考えた。

次に挙げるのは、保護者、小学生に学習ニーズの高かった「住まいと安全」を、小学校で実践した授業の指導案である。

（２）授業実践案

１　題材名「快適な住まい方を工夫しよう－わが家の火の用心－」

２　指導目標

①　わが家の住まい方を安全、健康、快適性などの視点から見つめ問題点に気づかせる。

②　健康で安全な冬の住まい方を理解させる。

③　わが家に合った健康で安全、快適な冬の住まい方を考え実践できる力を養う。
④　生活を再発見したり、工夫したりすることを楽しむ態度を養う。

3　指導計画（10時間）

指導項目	学習内容	時数	指導上の留意点
火災予防の視点からみた家庭生活の問題点の発見 ・家庭生活の現状への再認識 ・警告マーク	・ひやっとした経験を出し合う。 ・わが家の「火の用心」の工夫について、班で語り合う。 ・身近な危険を知らせるマークとして「警告マーク」があることを知らせる ・家庭内の「警告マーク」を探す（家庭学習）	1	・自分の体験だけでなく、見聞きした事も出し合い、火災は、防ぐことの出来る人災であり、身近な課題であることに気づかせる。 ・「警告マーク」は、家庭の中にたくさんあるにもかかわらず、気にすることが少ないことに気づかせる。
「新しい火災」の内容と原因、予防策 ・電気器具の取り扱い方 ・使用済みのスプレー缶や乾燥剤の捨て方 ・着衣着火の防ぎ方 ・電子レンジの正しい取り扱い方 ・石油、ガスストーブの正しい取り扱い方	・「新しい火災」について班内で課題を分担して調べる。 ・自分の課題について学校ではどうなってるか校内探検して調べる。	2	・まずは、各家庭でどのようにしているかを交流する。 ・「新しい火災」についての資料を用意し、調べ学習を支援する。 ・校内地図を渡し、「差し込みっぱなしの電気コードのある場所に○をつけよ」など体験しながら課題意識を高める活動を行う。
学習の交流 ・ドラマ化で表現 ・学び合い	・調べたことを基に劇を作り、家庭での予防策を提案する。 ・提案に学ぶ。	3	・どの家庭でも起こりそうな身近な事例を劇化させる。 ・クイズをいれるなど交流を工夫させる。

環境に配慮し冬暖かく健康的生活する工夫 ・太陽光の利用 ・効果的な通風、採光 ・保温の工夫	・家庭科室で「あたたかい場所調べ」をする。 ・太陽光など自然を生かした我が家の健康生活の工夫を語り合う。	1	・デジタルサーモ温度計を天井と床近くに貼り、対流による温度差を実感させる。 ・放射温度計で様々な場所を計らせ、熱が窓から逃げて

	・健康エコライフの観点でわが家ウオッチングをしてくる(家庭学習)		いることを確かめさせる。 ・ふとんほしなど身近な太陽光利用に気づかせる。
我が家の生活課題について調べ、実践計画を立てる。 ・問題解決的学習 ・家庭実践の計画と実行	・取り組みたい課題別にグループを作り、調べ活動をする。調べたことを生活班に帰って発表し合う(ｼﾞｸﾞｿｰ学習)	3	・家庭実践に結びつけられるよう個別に支援を行う。 ・ジグソー学習の中で学び合いが円滑に行われるよう、必要に応じて支援する。

4　他の領域での展開

住まいは、「生活の器」であり、家族、家庭生活と密接に関連している。よって、家族、家庭生活について学習を深める上で、住生活は格好の領域でもある。

たとえば、絵本『小さなおうち』のように、ライフサイクルに応じて一つが住まいが、どのように住まわれていくかを考えさせる。すると、単身者から夫婦、子育て期世帯さらには高齢者世帯の生活上の要件や問題点などを、具体的にイメージして学ぶことができる。

また、住まいは住環境の一部であることから、環境学習として展開することもできる。ごみ収集や防火、防犯など、地域で快適に生活していくためには、近隣の人々と力を合わせることは欠かせない。今身近な地域にはどのような問題があり、それがどう行われているのか、また今後どうすればよいのか、それらについて考える学習は、環境を評価する力や主体的な実践力、そして何よりも人とのかかわろうとする意欲を育てる。

また住まいは、自然環境をうまく取り入れ、不足を人工的に補う機能を果たしている。住まいの工夫を探ることは、自然環境を生活に取り込む智恵を知ることである。今住まいは快適さを求めてどんどん「進化」している。本来、気候風土に根ざしていたはずの住まいが、無国籍化しているといっても過言ではない。その進むべき「進化」の方向が、自分たちの願う「快適な生活」なのか、住まいの在り方を通して、「快適な生活とは何か」といったことについて、子どもたちと共に考え合うことも出来るのである。

5　今後の課題

他の領域と同様に、今後の授業実践を通して、小中高の各学校間学年間で、内容の重複や欠落がないか、また、他教科との関連はどうか、検討を重ねる必要がある。

また、食や衣生活領域に比べて、題材をはじめ、体験的な学習活動や学習材の開発が、著しく遅れている。児童の学習ニーズを生かし、主体的な生活者の育成に資するこうした学習材の開発についても、力を合わせ取り組んでいきたいと考える。

9章　道徳教育
小中高一貫道徳教育カリキュラム作成の可能性
ーバイエルン邦の事例の検討ー

福田　弘（人間総合科学研究科）

はじめに

わが国で特設道徳の時間が小中学校段階に導入されてから半世紀ほどになる。最近では、県議会で高等学校にも道徳を特設すべきだとの議論がされている事例もある。高等学校にも小中学校と同じように特設道徳を置くことが是か非かについては、賛否両論があろう。高等学校の場合、「人間としての在り方、生き方」を能動的・実践的に探究させるという意味での道徳教育は全教育活動で行うことが原則であり、とくに特別活動はその機能を持つことが学習指導要領でもうたわれている。現実には、たとえばロング・ホーム・ルームの時間がその本来の役割を十分に果たし得ているかどうか、疑問ではある。そんなこともあって、昨今の青少年にまつわるさまざまな問題状況への懸念から、高校における特設道徳云々の議論も出ているのであろう。いずれにしても、高等学校も生徒の道徳的発達を教育課題としていることは当然のことである。かたちが特設道徳設置によるか否かは別として、やはり、小中学校教育との連続性のうえで、道徳教育が行われるべきである。

ところで、わが国の場合、小中学校における道徳教育についても、たとえば、道徳教育で取り扱うべき内容がいわゆる４つの柱のもとに、一貫性を持たせるかたちで整理されているのはたしかである。しかし、それぞれの学校段階、学年段階における道徳教育のカリキュラムが、児童生徒の発達段階を踏まえ、育成が目指される諸能力、諸技能に即して具体的な達成目標が合理的に立てられているかどうかということになると、いささか疑問が残るところである。

道徳教育について小中高一貫カリキュラムを考えるとすれば、どんなことに留意すべきであろうか。以下、この観点で参考になりうると思われるドイツの事例を取り上げ、若干の考察を試みたい。ここでは、1970 年代初めに、ドイツの他の諸邦にさきがけていち早く世俗的原理に基づく道徳教育関連教科としての「倫理科」（Ethikunterricht）を導入したバイエルン邦の場合を取り上げてみたい。しかし、これを具体的に取り上げる前に、ドイツの教育制度と道徳教育一般について概観しておくことにしよう。

１．ドイツの教育制度

１）学校制度の概略

ドイツはかつての東西ドイツが統合されたの結果、現在では１６の邦（Lander）からなる連邦共和国である。その教育制度は、就学前教育、初等教育、中等教育、高等教育、継続教育に区分されている。就学前教育は、３歳と６歳の間の子どもたちのための諸機関（幼推園、予備学級、就学前学級などの呼称がある）、および学齢に達してはいるが就学可能なだけ十分な発達のレベルにまで到達していない子どもたちのための諸機関（学校幼稚園、予備学級、就学前学級、準備学級、促進学級な）によって行われている。前者に通うか否かは任意であるが、後者については、たいていの邦で通うことが義務づけられている。

次に初等教育は、すべての子どもたちを対象とし、一般には第１学年（６歳）から第４

学年までの４年制の基礎学校（ベルリンとブランデンブルクの二邦では６年制）が設けられている。初等、中等教育は通常 12 年間にわたって行われるが、その最初の９年間は全日制である（ベルリン、ブランデンブルク、ブレーメン、ノルトライソ・ヴェストファーレソの諸邦では最初の 10 年）。その終わりの３年間は、場合により、定時制（職業学校）も認められている。

中等教育は初等教育を引き継ぎ、通常は第５学年から第 12 ／ 13 学年までの諸学校で行われている。大多数の邦には、基幹学校、実科学校、ギムナジウム、総合制学校という４種類の学校類型がみられるが、中間学校、通常学校、中等学校という呼称が用いられている邦もある。総合制学校は大多数の邦で一つの通常学校として設けられているが、異なる学校類型を結合した特別形態、もしくは実験学校として運営されている邦も存在する。すべての中等学校における第５、第６学年は、進路に関するオリエンテーションの役目を果たすもので、促進段階、試行段階、観察段階、オリエンテーション期などと呼ばれている。

精神的、身体的な障害のために通常の学校に通うことのできない生徒のためには、種々の類型の特殊学校が、普通教育および職業教育の組織上の枠組のなかで設けられている。

普通教育を行う中等学校とならんで、第 10 学年で始まる（ベルリン、ブランデンブルク、ブレーメンおよびノルトライン・ヴェストファーレンでは第 11 学年で始まる）職業学校、職業専門学校、職業上構学校、専門上級学校、職業ギムナジウム／専門ギムナジウム、専門学校などと呼ばれる諸学校もある。

２）ドイツの教育課程の特色

ドイツにおける学校教育の目的と理念は、「ドイツ連邦共和国基本法」（1949 年制定）の精神に根底がある。すなわち、「基本法」それ自体が「神および人間に対する責任を自覚して」決定されたとし、冒頭で「人間の尊厳は不可侵である」と宣言している。さらに、「世界における各人間共同社会、平和および正義の基礎として、不可侵、かつ、譲渡し得ない人権」を認めている。具体的には、「人格の自由な発展を目的とする権利」をはじめ、生命・身体の自由、芸術・学問・教授の自由、出版・集会・団体結成の自由、信仰・良心・世界観の自由、両親の教育権、通信の秘密、所有権などの基本的人権を承認している。

学校の教育目的は、この「基本法」の根本方針を踏まえ、各邦が独自に設定する。一般的には、自由で民主的な国家の成員となり、国家秩序の形成に参画する積極性、自主性、独立心、責任感を持った人間の育成がその内容である。たとえば、バイエルンの「教育法」第１条は、「学校は、知識と技能を伝えるとともに、精神、身体、心情および性格を形成する。最高の教育目標は、神に対する畏敬の念、宗教的信条と人間の尊厳に対する尊敬の念、自己統制、責任感および責任を果たすことの喜び、親切心、そしてすべての真・善・美に対する開放性である。生徒は、民主主義の精神のなかで、郷土バイエルンへの愛のなかで、諸民族融和という意味におけるドイツ国民になるように教育されるべきである」と規定している。また、1993 年のニーダーザクセン学校法は、学校は「基本法に基づいた価値観念を教える」もので、「生徒の人格を、キリスト教、ヨーロッパ・ヒューマニズム、自由主義的・民主的・社会運動に基づいて発展させる」ことを目的とすると規定している。

以上のような目的設定のもとにカリキュラムと教科書が準備されるが、ドイツではいわゆる「文化高権」により、多様な教育課程基準、カリキュラム、教科書が存在する。現在

のドイツ連邦共和国は、16 の邦で構成されているが、それぞれの邦が教育監督独官庁を有し、独自に教育課程基準を設定しているのである。したがって、学校体系上は同一学校種の同一学年、同教科であっても、その教育課程基準等は邦ごとに異なる。こうした多様で、かつ細分化された教育課程基準に従って、教科書検定は行われている。

２．学校における価値・道徳教育の位置付け

ドイツにおいては、従来、道徳や宗教に関わる教育は人間教育の中核として重視されてきた。国民教育の基本理念を示す「ドイツ連邦共和国基本法」は、キリスト教と民主主義を基底とする価値体系を基礎とし、基本的人権・自由としての信仰・良心・信条の自由を保障したうえで、「宗教教授は公立学校においては、非宗派学校を除き、正規の教科である」と規定している（第７条）。この正規の教科としての「宗教教授」が、道徳・価値の教育と緊密・不可分な関係にあることはいうまでもない。

今日では「道徳教育」(Moralerziehung)、「倫理教育」(ethische Erziehung)、「価値教育」（Werteerziehung）はほぼ同義語として使われている。この分野における議論は、社会と道徳の急激な変化のなかで、道徳のあり方が全世界的に議論を呼んだ 1970 年代半ば頃から再び活発化してきた。「基本法」の価値体系こそ「価値教育」の根本的基礎であると主張する保守的立場の人々は、これに基づく「価値教育」の重要性を主張した。他方、全国民的レベル、全世界的レベルの政治的、経済的、生態系的、文化的諸問題をめぐる新しい道徳的責任の問題をも内包する、より広義の「道徳教育」、あるいは「倫理教育」を唱道する人々もあった。70 年代以来の流れの延長上で、特にドイツ統一という歴史的出来事を経て、現代ドイツにおいても、価値・道徳・宗教の教育は今なお高い関心を呼んでいるのである。

旧西ドイツにおいては、学校の全教育活動を通して道徳教育を行う原則に立ちながらも、実際には、「宗教教授」、社会科、国語科などで主として取り組まれてきた。特に社会科学習を通しての道徳教育の実践に注目されるべきものが多いのも事実である。ところで 1970 年代頃から、複合的多元社会化が進むなかで青少年の宗教離れが著しくなり、「宗教教授」を受けない生徒が急増した。この現象は道徳教育上、危機的なものととらえられ、新たに世俗的、哲学的、倫理学的基盤に立つ道徳教育教科が設置されることになった。この種の代替教科として先鞭を付けたのが、バイエルン邦の「倫理科」である。1973 年の「バイエルン邦一般学校規定」改訂により、「倫理科」は、「宗教教授」を受けない者、および無宗教、無宗派の者全員に課せられる必修教科として設置された。

このバイエルンの「倫理科」設置はかなりの議論を呼んだが、結局、「宗教教授」の代替教科設置は妥当であると広く認識され、次々に同様な教科が各邦で導入された。ニーダーザクセンの「価値と規範」という道徳教科も、注目すべき構成と内容をもっている。

統一後は旧東ドイツ諸邦でも、この種の選択教科が設置された。たとえば、チュービンゲン、ザクセン・アンハルト、ザクセンでは、「倫理」という教科が「宗教教授」に対する選択教科として導入された。ブランデンブルクでは、新しい統合教科「人生形態一倫理一宗教科」のモデル試行が開始された。ベルリンでは宗派に属さない生徒たちのために親の求めに応じて「生活科」を提供している。メクレンブルク・フォアポンメルンでは、「宗教教授」のみがある。

このうち、ブランデンブルクの統合教科「生活形成ー倫理ー宗教科」は、共生を学ぶためのモデル的試行である。「現代の緊迫した社会的諸問題に、変化しつつある世界の諸文化、諸人生観、諸生活様式、諸世界観、諸宗教の共存の問題に解答を提供すること」をめざすこの教科は、一種の「生活科」として全生徒に必修させるべきものとされている。この考え方は、宗教的ー世界観的多元主義を特色とする現代社会に適切なものとされる反面、宗教や世界観についての情報を提供することに偏り、生徒が自主的に判断する基準をどう提供するか、教師は生徒をいかに援助すべきかをめぐる教育学的な問題があるとする学者もある。

以上挙げた「宗教教授」や「倫理科」等を通しての道徳教育・価値教育は、価値伝達を主とする伝統的な「内容主義」の道徳教育である。これに対して、理論的アプローチと実践的アプローチとを結合する方法、いわば「なすことによる道徳教育」の実践も見られる。プロジェクトメソッドの道徳教育的価値が、ここ十年来、再発見されてきているわけで、「プロジェクト・ウイーク」とか、「プロジェクト・デー」とかが多くの学校で取り込まれている。しかし、多くの場合、それらは学校の統合的部分を構成しているわけではなく、特別活動の一部としてわずかな時間を割かれているにすぎない。

なお、「生活することによる道徳教育」も提唱され、実践されている。この場合、道徳教育は内容や特別の出来事に限定されず、学校での生活そのものの構造に統合されている。生徒たちが学校でする実際の経験がその内容をなし、それらを学ぶことが実践的かつ個人的なものに化することをめざしている。しかし、学校規模や過密なカリキュラムなどの問題のため、このような民主主義を直接的に学習する類の道徳教育はわずかな学校でしか実践されていない。

この他、「価値の明確化」、「道徳教育への認知発達的接近」などの理論に基づく道徳教育の実践もかなり広く普及している。

以下、ドイツで最初にいわば世俗主義に立つ道徳教育教科を導入し、今日でも徹底した指導を行っているバイエルン邦の「倫理科」について、特にそのカリキュラムの基本構造を中心に考察することにしたい。

3．バイエルン邦の「倫理科」

1）導入の経緯・目的等

バイエルン邦の「倫理科」（Ethik　Unterricht）は、世俗的、哲学的、心理学的基礎に立つ一種の特設道徳教科である。バイエルン邦では、1946 年の邦憲法第 137 条第 2 項に、「『宗教教授』を受けない生徒には、一般的に承認されている道徳の諸原則に関する教科が設けられなければならない」と規定されていた。その当時は「宗教教授」を受けない生徒の数は微々たるものであって、この条項の規定ほほとんと無意味なものであった。しかるにその後の急速な社会変化等に伴い、「宗教教授」の授業を受けない生徒が増加の一途をたどり、ついに 1970 年代初頭には約 25 パーセント近くにも及ぶにいたった。こうした情況の中で、それらの生徒を対象とする道徳・価値教育のための教科としての「倫理科」が誕生することとなったのである。1973 年のバイエルン邦一般学校規定は、「憲法第 137 条 2 項に定める教科が設けられる場合、『宗教教授』に出席しない生徒は全員必ずこの教科を履修しなければならない」と規定した。かくして「倫理科」は、自分の属する宗派の「宗教

教授」を受けない者や無宗教、無宗派の者全員に課せられる必修教科として設定されることになったのである。

ところで「倫理科」の導入は段階的に進められた。すなわち、1972 年に「倫理科」のための具体的なカリキュラム案（目的、教育内容、教授法の例等を含む）が公表され、それが多くのギムナジウムで試験的に使用され、検討された。現場での実践に基づく吟味・改訂を加えて邦全体の諸学校で適用するためであった。こうして 1973 年度からはまずギムナジウムの上級学年（日本の高校２年から大学１年に相当する第 11 ～ 13 学年）に導入され、1975 年以降は順次、中級、下級学年（日本の小学校五年から高校１年に相当する第５学年から第 10 学年）で試行・導入されることとされた。その後、ギムナジウムの第７学年から第 13 学年用のカリキュラムおよび「教師用手引き」が完成し(1980 年)、さらに基礎学校（第１学年から第４学年）および「基幹学校」（第５学年から第９学年、ギムナジウムとは別系統）用のものも作成された。

２）倫理科の目的

「倫理科」の主要目的は、「価値洞察的な判断と行動を学ばせることを通して、生徒を道徳的に成長発達させること」にあるとされる。この場合、学習させる内容設定に際しては、バイエルン邦憲法および連邦基本法の基礎をなしている倫理的諸原則を中心とし、さらに信仰や世界観の多様性を考慮して選択すべきこととされている。

次に「倫理科」が目ざすべき具体的な目標としては、生徒に自主的な決断能力と社会的責任を果たす能力を育成することがあげられている。この目標を達成するために「倫理科」は次のような具体的課題を負うとされる。　生徒に個人的領域および社会一般で通用しているさまざまな価値や規範について、さらにそれらが実際の生活場面や世界的情況の中でもっている意義などについて、知識と情報を与えること。

生徒が自己および他人の価値構造を考慮し、主観的に限定された諸価値と、一般的で拘束力を有する諸価値を区別し、倫理的責任という領域で適切に身を処し、自己の責任においてものごとを決定し、かつ実行できるような能力を培ってやること。

以上のように「倫理科」は生徒の道徳的成長を目さして、道徳的諸価値の伝達と道徳的行動能力の育成を通して、自己決断能力および社会的責任遂行能力を培おうとするものなのである。

４．倫理科のカリキュラム

では具体的には「倫理科」の教授内容はどのようなものなのであろうか。現行の「バイエルン邦ギムナジウムのための教科課程」（1990 年）における倫理科の各学年ごとの目標と内容を検討してみたい。このギムナジウムは９年制であり、わが国における小学校第５学年から大学一年次に当たる。したがって、いわば小・中・高にわたっているわけで、そのカリキュラムは、わが国で小中高一貫教育におけるカリキュラムを考える場合に参考にしうるものの一つであると言える。なお、小学校１学年から４学年までは基礎学校で、ここにも倫理科に相応するものがあるが、今回は詳細に検討することはできなかったので、その部分については今後の課題としたい。

まずはカリキュラム全体を通して見ておこう。

＜第５学年＞

学校が変わり、新しくクラス編成がされた状況におかれるため、生徒たちには教育的支援が必要となる。かれらは自分と他人とを比較し、新たな達成可能性を発見し、それをめぐっての自己と他者の評価を体験することになる。この学年段階の生徒たちは、すでに自己と他者の行為に対する社会的要求を明確に知覚し、それらを自分たちの行動に取り入れている。こうした状況に応じて、この学年段階では、生活に対する個人的・社会的要求がテーマとされ、生じる可能性がある不適切行動の原因が探究され、できるだけ葛藤の少ない共生を実現するための提案が展開される。その際、生徒たちの生活経験が重要な役割を果たす。

生徒たちは、彫刻、神話、たとえ話などに即しながら、人生についての伝統的な解釈を知ると同時に、さまざまな文化における人生の理解の仕方を学ぶ。また、実際生活における事例をもとに、適切な、あるいは不適切な行動様式について学習する。最後に人生における幸福の意義について検討し、生きる喜びを経験するための条件についての討論を行う。

個人的、社会的存在としての人間

・自己並びに他人の行動様式を知覚すること
・さまざまな基礎的要求、基本的権利及び基本的義務
・共生のための秩序（配慮、親切、行儀作法）
・規範：慣習、習慣、法律、黄金律、十戒等）
・適切な、あるいは不適切な行動の仕方（例：他人の困難に際しての、よきサマリヤ人の譬え話等）

意思決定と行動

・さまざまな行動領域での、あるいは対立的問題における意思決定の探索
・責任、罪責感、後悔
・交通道徳
・自然との責任ある関わり
・技術との責任ある関わり

人生に関する伝統的な解釈

・聖書のたとえ話（失われた息子、等々）および他の文化におけるたとえ話（たとえば仏教におけるたとえ話など）
・彫像：たとえば稲妻を投げつけるゼウス、瞑想する釈迦、踊る
・神話：不死へのあこがれ（特にギルガメシュ叙事詩）、不滅の愛の要求（オルフェスとユーリデケ）、悪の起源に関する問い（パンドラの箱、パラダイスにおける誘惑）

幸福と人生の喜び

・自他の幸福観
・幸福ないしは不幸の条件
・成功感の重要性

＜第６学年＞

この学年では、第５学年における自己の行動の社会的関連が引き継がれ、深化される。生徒たちは子どもと成人との共生における相互期待の評価を学び、寛容さの意義を知り、またグループにおけるほんものの安全とうわべだけの安全とを区別することを学ぶ。その際に、家庭の意義についての理解も取り上げられる。この識別的な考察は、経験に基づいて、また成長期にある者の視点から行われる。

生徒たちは、個々人にはさまざまな才能や素質を認めることができること、それらをだんだんと発達させるのが個々人の課題であるということ、などを認識すべきである。人間の行動の仕方の評価は、その評価のために使われ、目安とされるべき基準を前提としている。したがって、授業においては、道徳的判断を方向付ける規範や価値が討議され、またそのような評価が実例に即して習得される。

生徒たちは、古代の中近東の人々がさまざまな宗教的な表象を通して世界像をどのように形成したか、またそれによってどのような道徳的・精神的秩序をつくったかを学ぶ。神秘主義的宗派は、その宗派に関連する共同体的・信仰的経験をそれぞれ相応の祝祭を通して個々人に伝達した。このテーマ領域のあつかいは、この学年で組み込まれる歴史授業で始まる歴史的な見地を通して支援される。

多くの人は、祝日や祭りやそれらにかかわる慣習の由来と意義についての知識を失っています。したがって、生徒たちはことさらに文化のこの領域を学ぶ必要がある。というのは、ここでは個人を超えた生活形成、共同の価値意識ならびに生きる喜びが、全体としてひとつに重なり合っているからである。

地域社会における生活

・子どもとおとなの共同生活における相互の期待
・家族の意義
・個人のさまざまな能力（学業、ホビー等）
・消費行動、余暇行動
・同年齢層の人たちとの生活（スポーツクラブ、青少年グループ）
・グループ（友人サークル）とその規範
・部外者

行動に関する道徳的判断

・さまざまな自己以外の規範判定者（両親、教師、校則等々）
・内的な規範判定者としての自己の良心
・さまざまな角度からの行動判断（行動者として、関係者として、被支援者として）
・罪の確定へのさまざまな基準（年齢、分別、意図等々）
・賠償

近東およびギリシャの諸宗教

・古代エジプトの多神教：動物ないしは人間のかたちの神々
・ギリシャの多神教：オリュンポスの神々とそれ以外の神々
・神秘主義的儀式：死ぬ神、復活する神

・ユダヤ教的一神教：霊的人格的神

年中行事
・人間の生活形成の表現としての祭り

＜７学年＞

第７学年における倫理科の授業は、外国における生活環境や文化との取り組みを通して、責任ある社会的ぞんざいとしての人間というテーマを広げ、また深める。その際に、適切な生活条件とは何かという問いが、この学年段階の生徒たちの倫理的思考の中でだんだんに重要性を増すよう留意される。国内と外国に住んでいる人々がかかえる問題は、直接的な共生という領域を超えての個々人の社会的責任についての問いに対して視線を向けさせる。この関連で、大きな援助組織についても、実際的な支援可能性についても、示される。

生徒たちは、同時代の中で、すぐれた人々がどのようにして責任ある行為に取り組み、それによって道徳的な発展への将来展望的な貢献をなしたかを学ぶ。その際に、さまざまなジャンルの文学に出てくる英雄の描写にも取り組む。

事例に即して、葛藤の適切な解決と不適切な解決とを識別し、それぞれの結果を検証することを学びながら、生徒たちは、社会的に責任を負う存在としての人間にとっての理性的な葛藤統制の意義について経験的に知るべきである。最後に、個人的な生活形成という問題に取り組みながら、人間の人格性にとって遊びが持つ意義についても学ぶ。遊びのルールづくりを通して人間的活動を適切に形成することの必要性も討議される。

国内ならびに外国の困窮状態にある人々への援助
・わたしたちの社会の心身障害者、病人、高齢者および孤独な人たち
・外国人労働者の問題
・国内および外国における子どもたちの問題
・他の国々における人々の諸問題（飢餓、戦争、迫害等々）
・支援可能性（個人的な、支援組織を通しての、公共機関によるイニシアティブ、等々）

ふつうの人のものとは異なる生き方
・宗教の創始者（例；モーセ、キリスト；モハンムド）
・哲学者（ソクラテス、ディオゲネス等）
・博愛主義者（アンリ・デュナン、アルバート・シュバイツァー）
・神話、伝説、コミックなどのの中の英雄たち：ヘラクレスからスーパーマンまで

葛藤とその統制
・日常生活や文学における葛藤場面
・葛藤の原因
・葛藤克服の諸方法
・それぞれの葛藤克服法のもたらす結果

人およびその人格的生活
・人間の生のさまざまな側面

・学習と人格的発達
・「ホモルーデンス」としての人間：遊びと余暇行動、遊びのルールの必要性

＜第８学年＞

この学年段階の倫理科教授においては、生徒たちがその行動分野を広げ、それをより大きな関連の中で見るように顧慮されます。したがって、人間の意思決定場面の詳細な理解および問題状況の多層性とが、この学年段階での中心的なテーマになります。生徒たちは、行為への影響要因としてのさまざまな基本的な考え方の重要性を理解することを学びます。

その際に、人間の生は基本的人権の中にその絶対的な支えを持っていること、そして－社会的関連の中で－国家の統制を必要とすることとが、顧慮されます。

自己の生活形成の部分領域は、人間はその発達の過程で世界観を習得するという観点でもって、先へ進められる。生徒たちの関心領域の拡大に応じて、自分たちのものとはちがう宗教的な考え方も世界像・人間像の多様性を示す例としてかれらの視野のうちに入ってくる。そのために、若者宗教、神秘主義やさまざまな宗派についての情報も、この学年段階での学習内容として提示される。

人間の社会的責任という観点は、「第３世界」の国々に対する援助、平和の維持、環境と自然の保護、技術との責任あるつきあい、というような現代の具体的、現実的な問題に生徒たちの注意を向けさせる。

行為と意思決定
・さまざまな生活場面および意思決定場面における人間
・基本的な考え方や価値的態度への行動様式の依存性
・知覚および情報の獲得
・判断形成と意思決定

人間的共生の統制
・若い人たちの発達願望
・さまざまな主張が対立している情況の中での自己発見
・人間の尊厳にかなう共生のための行動様式
・基本的権利と人権：共生の統制と擁護

世界像と人間像
・さまざまな文化における世界の起源に関する神話
・神話における死と世界
・初期文化における生活形態（シャーマニズム等々）
・権威と宗教（神権政治、預言者、等）
・諸宗派、秘教および青年期宗教

自己ならびに他者への責任
・健康と自分自身の生活
・環境と自然

・技術とのつきあい
・歴史と現代における平和実現の努力
・「第三世界」（発展途上国、さまざまな援助組織のプロジェクト）

＜第９学年＞

人生の意味への問いは、この学年においては、重要なテーマとなる。このテーマは、たしかにあらゆる学年段階で間接的にはある役割を果たしているが、より綿密な取組をするためには、これ以前の学年段階で期待されるよりもより大きな生活経験が前提条件とされる。生徒たちは、ふつうでないようなストレスがかりでなく、日常的な場面をも、責任ある人生形成への機会として意識的に活用することを学ぶべきである。しかし、現実の生活についての理想的イメージを絶対化する危険性もまた、話題とされる。

このテーマには、さまざまな宗教における生の意義も取り込まれる。この観点のもとで、第８学年で行った重要な宗教への取組が継続される。生徒たちはこの領域における基本的知識を深め、強化すべきである。そうすることで、かれらの意味への問いに対する自分自身の答えを偶然にではなく、その他の選択肢という背景の中で意識的に形成するようになるためである。職業や仕事の世界に属するテーマへの取組においては、この学年段階の成長期にある生徒たちが職業に関する展望を発達させ始め、働くことの価値を問い始めるように考慮する。その際に、現実的な問題提示も考慮されるべきである。

自由を求めることと、年齢的条件からくる依存性ならびにそこから生じる葛藤という緊張関係に即して、自分自身の能力という観点のもとでの権威の機能、ならびにその社会的重要性における権威の機能が学ばれる。

生活形成と人生の意味
・日常的状況と限界状況：人生の意味への問い
・人生の意味への問いに対するさまざまな答え
・意味発見の失敗における原因、結果および危険（薬物乱用の危険、等々）
・意味発見に際しての支援（両親、友人、パートナー、等々）

人生の意味に関する世界的宗教の見解
・ユダヤ教、キリスト教、イスラム教
・ヒンズー教、仏教、禅
・儒教、道教

仕事と職業
・現代における労働に対するさまざまな考え方
・歴史の経過における労働倫理の変化
・労働における業績、自己発見および人間の尊厳
・倫理的観点から見た失業、労働時間短縮（余暇行動）の問題

自己経験と権威
・自己および他人の諸能力の知覚
・権威の種類

・権威の意義
・諸権威の葛藤の原因と現象形態
・さまざまな権威の要求との対立における自己発見

＜第１０学年＞

第 10 学年段階のための授業は、成長しつつある者としての生徒たちは次第に独立した思考様式、行動様式を示そうとし、示すべきである、ということが考慮される。授業においては、規範と価値への取組を通して、日常生活の要求についての議論が可能とされるべきである。その際に、具体的な場面における人間の行為が、道徳的原理との合致という観点から点検されるべきである。こうした関連には、若者たちは、自分たちの良心への義務をきちんと考え、自分たちが個人的な責任を引き受けることができるようにする洞察を獲得することも含まれる。

歴史的発展を展望することで、生徒たちは、規範と価値および徳をめぐるコンセンサスは時代とともに変わってきたということ、それによって一方では、倫理的・道徳的領域における進歩が可能とされたと同時に、他方で、重要な倫理的確信があまりにも早く放棄されるという危険もあるということを理解することができる。

個人的な責任という中心的テーマは、技術的、科学的発達という問いへの取組で深められる。その際に、生徒たちは、わたしたちの生活世界や労働世界のテクノロジー化に対しては、合理的に基礎づけられていて、倫理的な責任を負う態度が対置されるべきであることを学ぶべきである。特にこの点で、倫理科は他の諸教科での学習成果に結びつく。

性役割のあつかいにおいては、さまざまな問題が討議され、解決策が提示され、評価される。

規範、価値および徳
・さまざまな道徳的要求に関する証言
・規範、価値および徳とそれらを通しての人間行動の規制
・規範、価値および徳の連続性と変化

良心と責任
・人間の生活現実の中での良心
・哲学的倫理学における良心の解釈
・責任の倫理的意義
・倫理的意思決定の問題（善の選択の問題）

技術と科学
・時代の変遷における技術の評価（概観）
・自然に対する人間のさまざまな解釈
・現代の諸技術（たとえば遺伝子工学）などについての倫理的評価と倫理的責任を踏まえた未来形成の課題

歴史と現代における性的役割
・男性と女性の人格的関係

・時代の変遷における男女の役割
・友情、結婚、家族、パートナー関係と誠実

＜第１１学年＞

この学年段階では、まず第一に、他者との共生における個々人の自己発見の問題があつかわれる。次いで生徒たちは、文学、哲学的倫理学、諸宗教および近代科学などから選択された事例を手がかりに、日常生活経験のさまざまな倫理的方向付けの可能性について、また人間の生の重要性について概観する。かれらはこれによって、思考の結果が内容的、方法的な諸前提に依存していることを知る。提示されているテーマの精神史的関連が、生徒たちに古代から現代にいたるわたしたちの文化のもつ倫理的遺産への入り口を開く。生徒たちはさまざまな議論の仕方で、選択された諸文献に関する洞察を獲得し、思考運用の追体験で自己自身の思考力を訓練する。歴史的な事例を手がかりに、生徒たちは、倫理的な基礎的問題（たとえば人生の意味、善悪の判断等）がいかにして歴史の流れの中でくり返しあらわれ、しかも別な条件や新たな認識のもとで別様に答えられるのか、ということを知る。

応用倫理学の問題は、個々人と社会の責任に対する生徒たちの注意を、さまざまな倫理的問題に向けさせ、適切な解決可能性を探究する援助をする。

社会における個々人の自己発見
・個人的領域において（愛、誠実、等）
・職業領域において（創造性、業績、等）
・社会的領域において（市民的勇気、等）

道徳的行動様式
・日常的知識（自己経験、伝統、等々）
・人間生活の文学的解釈（古代悲劇、中世の叙事詩、近代小説、等）

哲学的倫理学的人間解釈
・ソフィストおよびソクラテス／プラトンにおける古代の人間解釈
・人格としての人間
・悪なる人間本性（ホッブス等）
・善なる人間本性（ルソー等）
・『ホモハーベル』としての人間（マルクス等）
・最近の哲学的倫理学における人間観

世界宗教における世界像・人間像
・ユダヤ教、キリスト教、イスラム教
・仏教、ヒンズー教、儒教、道教

わたしたちの時代の倫理的諸問題に対する責任
・道徳的判断力の獲得および行動様式
・二つの問題領域に適用される倫理、政治的領域と社会的領域、経済界と労働界等。

＜第１２学年＞

第１２学年の第一期間における倫理科では、主に哲学的倫理学の中のテーマに取り組む。生徒たちは倫理的行為および議論の領域を知るようになる。その際に、かれらは道徳的な意思決定の本質と複雑な特徴を概観する。体系的、歴史的な視点から古代から現代にいたる倫理学の中心的諸問題が取り上げられ、掘り下げてあつかわれる。その際に、人間の振る舞いがどの程度まで言語的・理性的教訓を超えて変化しうるかという問題も検討される。人間の道徳的表象の成立への取組を通して、倫理的相対主義の問題の考察も開始される。

現代の倫理学の現実的問題は「倫理的責任」というテーマのもとに取り上げられ、医療、技術、経済等々の分野における応用倫理学のさまざまな問題があつかわれる。

第二期間においては、さまざまな学問の視点から、「自由と規定」というテーマがあつかわれる。哲学的倫理学の領域における意思の自由の問題が一つの局面を構成する。ここでは主として第一期間で取り扱われた哲学者たちがふたたび取り上げられる。その後、人間の行為や態度への宗教的な考えの影響が探究される。人間のうちに無意識に働いている諸力が、心理学の中から選ばれたテーマを手がかりとして提示される。生徒たちは、幼少期に刻み込まれた体験がいかに人間の後年の生活に影響を与えうるかを知る。しかし、遺伝の影響についても探究される。

最後に、自由な発達の社会的制限についても、社会学的問題提起のもとに提示される。

哲学的倫理学の根本問題

・道徳的義務のさまざまな種類と領域
・さまざまな倫理学的論証（規範倫理学、メタ倫理学等々）
・哲学的倫理学の主流
　プラトンにおける倫理的基礎（『ゴルギアス』等々）
　アリストテレスの徳の倫理学
　トマス・アクィナスによる徳の倫理学の継続
　カントの義務倫理学
　功利主義的倫理学
　哲学的倫理学の新たな展開
・今日における倫理的責任（医の倫理、経済倫理、技術と倫理、等々）

さまざまな学問の視点からの自由と決定

・哲学
　古代哲学における自由概念（アリストテレス、ストア派、等々）
　キリスト教倫理における自由（アウグスティヌス、ルター、等々）
　近代における自律としての自由（カント）
　カント以後の時代における自由問題の議論
・心理学（深層心理学、欲求、攻撃性、等々）
・社会学（社会化、役割、社会規範、等々）

＜第１３学年＞

生徒たちは自己の人生の成功のために幸福が持つ意義を評価することを学ぶべきである。その際に、哲学的倫理学の知識との取組により、かれらの見解が拡大されるようにすべきである。かれらは幸福感が包括的な人生の方向性に拘束されていることを知るべきである。幸福の政治的宗教的な解釈との取組で、かれらはわたしたちの人生が多様な影響を組み込まれている可能性があることを知るべきである。

１．幸福

日常的な幸福観念

・自己の幸福期待と経験
・社会全体の幸福という観念
・真の幸福と偽りの幸福

哲学における幸福観念

・プラトン　幸福と善の理念
・アリストテレス　幸福と人間の活動
・ストア派とエピキュロス　幸福と魂の平安
・カント　幸福に対するふさわしさ

政治哲学における幸福観念

古代とルネッサンス期の社会ユートピア

・古典期の起源　プラトンの『国家編』
・ルネッサンスの社会的ユートピア
　モアの『ユートピア』
　カンパネラ『太陽の都』
　ベーコン『ニュー・アトランティス』
・現代の福祉国家
　リベラリズムとユートピア（アダム・スミス、ベンサム等）

宗教的幸福観

・天国の観念
・古代の神秘主義的宗派
　エレウシス秘教
　ディオニュソスとミトラ教

自己による幸福追求

・自己実現
・成功
・創造性等
・満たされない幸福観念　自己満足とアルコールその他の薬物への逃避に対する対極としての断念

２．法と正義

生徒たちは法領域の基本的知識と取り組むことで、公正な、あるいは不公正な行動の仕方に対する判断能力を拡大すべきである。その際に、かれらは道徳と法の関連を熟考し、規則に反する行動の原因を知り、予防措置について熟慮し、また、公正な人間的共生の形成可能性のための国家による規制を知るべきである。

基本概念

・自然法と法実証主義
・正義と法
　徳としての正義
　分配的正義と調停的正義
　社会正義　酌量、妥当性、公平としての正義（ロールズ）
・罪、償い、罰
　更正、社会復帰
　罰の意義、刑法理論

道徳と法

・法的善としての環境保護
　原因という原則
　予備の原則
　共同負担の原則
・家族と夫婦
　家族法
　持続性と変化
　外的影響
　道徳解釈の変遷

犯罪と刑罰

・責任概念
　原因と予防
　学問の認識
・刑罰の執行
・世界史上の有名な裁判
　ソクラテスの裁判
　イエスの裁判
　ジャンヌ・ダルクの裁判
　20 世紀の見せしめ裁判

冷遇の克服

・少数派の人々
　少数派の人々の歴史的発展

法的保護
・強制移住者、難民

人権
・歴史的起源
・基本的権利の価値拘束性
・抵抗権の倫理的意義

理論と実践における平和概念
・平和倫理学の発端
・正義、自由及び平和

５．若干の考察

以上、バイエルン邦における大学進学校であるギムナジウムにおける倫理科の学年別の目標と詳細な内容項目を訳出してみた。倫理科は、もともとは宗教教授という正式教科目の授業を通して行われてきた道徳教育を受けない生徒たちに、いわば道徳教育のための代替必修科目として課すものである。したがって、わが国における道徳教育の柱としての道徳の時間における教育に対比できる面がある。

この目標と内容をみてわかることは、とにかく一貫した理論的考察に裏打ちされているということである。そこには、心理学的、教育学的知見に基づく発達段階論に即した内容構成が行われている。しかもその内容は、たんなる名辞の配列ではなく、具体的な達成目標との関連でいわば述語的に叙述されているといえる。こういうかたちと理念であれば、道徳教育の観念論化、抽象論化、あるいは「こころの問題」への矮小化などは起こりようがないであろう。

さらに印象的なのは、生徒たちの自主的、経験的な取組を一貫して強調している点である。しかも、それがたんなる経験主義的なアプローチに終始するのではなく、背後にある哲学的、倫理学的な知見に支えられつつ発達段階に即して接近し、究極的には責任ある自律した市民に要請される高度の教養の形成につながる方法的配慮が見られる。

バイエルン邦においても、もちろん生徒全員が倫理科の授業を受けているわけではないが、このようなスコープとシークエンスを持ち、第５学年から第１３学年まで一貫した道徳教育のカリキュラムの事例は、わが国における道徳教育の改善に、とりわけ小中高一貫教育の必要性が叫ばれている時代趨勢の中でのカリキュラム開発に対して、少なからず刺激と示唆を与えるであろう。

ここでは第４学年までのカリキュラムについて取り上げるいとまがなく、またギムナジウム段階のカリキュラムの詳細な分析や考察もきでていないが、そうした課題については、今後引き続き研究を進めたいと考えている。

なお、バイエルン邦だけでなく、ニーダーザクセン邦やブランデンブルク邦などの道徳教育関連のカリキュラムにもきわめて注目すべき点があるので、これも今後の研究課題としたい。

文献・資料（主たるもののみ）

・Staatsinstitut fur Schulpadagogik Munchen: Handreichungen fur den Ethikunterricht in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 der Gymnajien, Realschulen und Wirtschaftsschulen.1982

・ Philipp Wiesehofer: Ethikunterricht:Werte und Normen.Beispielorientierte Einfuhrung. Hirschgraben 1981

・Wolfgang Bukowski :Werte und Normen Modelle fur die Sekundarstufen I und II. Modell 1.-12 12Bde. Vandenhoeck & Ruprecht in Gottingen und Zurich, 191980-82

・Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (1991): Gemeinsam leben lernen: Modellversuch des Landes Brandenburg zu einem neuen Lernbereich und Unterrichtsfach "Lebensgestaltung-Ethik-Religion". Grundsatzpapier für die öffentliche Diskussion. Potsdam

・ Ministerium fur Bildung, Jugend und Sport, Brandenburg: Entwurf Rahmenplan Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde(LER) Sekundarstufe I . Entwurfsfassung, Stand: April 2000.

・Karl E.Nipkow: Moral Education in West Germany. in Journal of Moral Education Volume 14 Number 3, October 1985.

・European Forum for teachers of religious Education: RE in Germany/ Deutschland 2000. Bericht auf Deutsch Report in English.

・Fachlehrplan fuer Ethik Online-Version/nicht fuer amtliche Zwecke.
(http://www.isb.bayern.de/isb/download.asp?DownloadFileID
=cd2bdbdc2b4ba827ad3e0b007a7bfd43)

・Lehrplan fuer das bayerische Gymnasium von 1990(Datai lpgym3.pdf)

第１０章　特別活動

特別活動関連の小・中・高一貫カリキュラムの可能性
―キャリア教育に着目して―

吉田武男（人間総合科学研究科）

はじめに

最近、フリーターやニートの問題に加えて、新たな階層集団の出現として「下流社会」という言葉が広まるようになり、ますます社会や教育の深刻さが増幅されている。「下流」とは、食うや食わずの貧困生活を意味する「下層」ではない。つまり、それは、単に所得が低いということではなく、コミュニケーション能力、生活能力、働く意欲、学ぶ意欲、消費意欲、つまり人生への意欲が低いということである。その結果として、所得が上がらず、未婚のままの確率も高くなる。そして、彼ら彼女らの中には、だらだら歩き、だらだら生きている者も少なくない[1]。当然のことながら、このような事態は、フリーターやニートの問題とリンクし、スパイラルすることになる。

そのような憂えるべき状況にあって、社会は心理主義化の風潮を呈している。「モノの時代は終わり心の時代が到来した」というような表現がもてはやされ、何か事件が起きようものなら、何よりも「心のケア」や「心の闇」が叫ばれる。たとえば、阪神・淡路大震災のときも、「生活のケア」や「体のケア」よりも、「心のケア」が重要な問題として叫ばれた。また、大阪の池田小学校事件、長崎の幼児誘拐殺人事件、佐世保の児童殺害事件、京都の学習塾女児殺害事件などでも、同様の様相が見られた。つまり、学校を含めた社会全体において、心理主義が浸透しており、現実の問題を心というフィクションの問題にすり替える傾向が確実に強まっている。そのために、問題への対策が心的な対症療法になってしまいがちであると同時に、目指すべき方向性も「自己実現」や「自分探し」などのいわば到達できないような心の世界のものに過剰に向かわされてしまうであろう。そのような状況下においては、日常的な人とのつながりをはじめ、現実性や日ごろの生活が弱化してしまいがちである。最近の高度情報化社会は、さらにそのことに拍車をかけている。

したがって、そのような現状を勘案するならば、学校教育において、集団というかたちで子ども同士のつながりが、また学校生活のなかで実践というかたちで現実の活動が大切にされるような特別活動は、これまで以上に子どもの人間形成において欠くことのできない教育活動になっている。ところが、その特別活動は、授業時間の削減と基礎学力の向上の合間で板挟みになり、通常のカリキュラムのなかで不安定な位置に置かれがちである。また、そこでは、日常性を断ち切ったようなスキル・トレーニングのプログラムやエンカウンター・グループなど、心理的な技法が盛んに万能薬のように取り入れられ、現実生活とのつながりの弱い実践が過剰なほど展開されがちである。

そこで、学校教育を終えたフリーターやニートの青少年のなかに、単なる怠惰だけでなく、「自己実現」や「自分探し」といういわばフィクション的な美名に心を奪われたり、あるいはそれを言い訳にしたりして現実に働こうとしない人たちが増加していることを考慮するならば、特別活動の領域に関しては、心理主義の実践に傾くのではなく、自分と社会の両方の現実を見据えた子どもの指導、特にキャリア教育の実践が、さらに言えば、キャ

リア教育を中心に据えた特別活動関連の小・中・高一貫カリキュラムの可能性を探ることが、より以上に強調されてよいのではないだろうか。また、別な見方をすれば、特別活動の領域に関しては、キャリア教育のように、小・中・高一貫させることに意味のある内容が、すなわち発達に即さなければ有効な成果を見出せない内容が対象とされなければならないであろう。なぜなら、たとえば特別活動の一部としての運動会や係活動のようなものが小・中・高の一貫性のもとに捉えなければいけない、という必然性は強く見出せないからである。このような問題意識のもとに、以下では、小・中・高一貫という発達に即することで効果を見出すことのできるキャリア教育に着目して[2]、特別活動関連の小・中・高一貫カリキュラムの可能性について考察する。

1．特別活動の目標と内容

まず、小・中・高の特別活動の目標を見てみよう。小学校については、特別活動の目標は、「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図るとともに、集団の一員としての自覚を深め、協力してよりよい生活を築こうとする自主的・実践的な態度を育てる」となり、中学校については、「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う」となっている。また、高等学校については、それは、「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う」となっている。

そこで、それぞれを比較してみると、中学校には、「人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う」、高等学校には、その表現に「在り方」という言葉が加わった「人間としての在り方生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う」という表現が見られるが、それらは小学校には存在しない。つまり、それらは、親の依存から離れる青年期の段階の子どもに求められる能力である。その意味から言えば、「望ましい集団活動を通して」という共通の方法論のもとに、「心身の調和のとれた発達と個性の伸長」とともに、「集団（や社会）の一員としてよりよい生活を築こうとする」こと、そして「自主的・実践的な態度を育てる」ことがすべてに見られる。端的に言えば、個性と社会性と自主的・実践的な態度の育成が求められている。つまり、小・中・高の特別活動には、共通した三つの目標が存在していることになる。したがって、特別活動には、小・中・高に一貫した目ざすべきものが存在しているのである。その点は、特別活動における・中・高一貫カリキュラムの可能性を示唆するものであると言えるのではないか。

次に、内容の概略について見てみよう。

小学校については、特別活動の内容は、学級活動、児童会活動、クラブ活動、学校行事となっている。また、中学校については、それは、学級活動、生徒会活動、学校行事となっている。さらに、高等学校については、それは、ホームルーム活動、生徒会活動、学校行事となっている。

このことからも明らかなように、表現が発達段階の応じて少し異なっているが、学級（ホームルーム）活動、生徒（児童）会活動、学校行事の三つはすべて存在している。クラブ

活動は、周知のように、平成10年版の学習指導要領の改訂によって、中・高では削除された。したがって、内容についても、三点において、小・中・高に一貫したものが見られる。したがって、特別活動の内容からも、小・中・高一貫カリキュラムの可能性は裏づけられるのである。

以上、特別活動の目標と内容を見たように、そこには、特別活動関連の小・中・高一貫カリキュラムを見出せる可能性が外枠として確実に保証されているのである。

2．特別活動におけるキャリア教育の要素

キャリア教育とは、「個人がその生活の一部として仕事に携わるために、仕事について学習し、仕事につく経験の全体である」と言われたりするが[3]、我が国では一般的には「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し，それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」と理解されている[4]。

このキャリア教育に関連する内容は、特別活動の内容においてどうのように扱われているのであろうか。その点について、学習指導要領を見てみることにしよう。

まず、小学校を取りあげてみよう。

学級活動については、「学級や学校の生活の充実と向上に関すること」として、「学級や学校における生活上の諸問題の解決」、「学級内の組織づくりや仕事の分担処理」などの活動が、また「日常の生活や学習への適応及び健康や安全に関すること」として、「希望や目標をもって生きる態度の形成」、「基本的な生活習慣の形成」、「望ましい人間関係の育成」、「心身ともに健康で安全な生活態度の形成」などの活動があげられている。

児童会活動については、「学校生活の充実と向上のために諸問題を話し合い、協力してその解決を図る活動」があげられている。学校行事については、「勤労生産・奉仕的行事」としての「勤労の尊さや生産の喜びを体得するとともに、ボランティア活動など社会奉仕の精神を涵養する体験が得られるような活動」が記されている。

次に、中学校を取りあげてみよう。

学級活動については、小学校の場合と同様に、「学級や学校の生活の充実と向上に関すること」として、「学級や学校における生活上の諸問題の解決」、「学級内の組織づくりや仕事の分担処理」などの活動があげられている。また、小学校とは少し変化したかたちで、「個人及び社会の一員としての在り方、健康や安全に関すること」として、「青年期の不安や悩みとその解決」、「自己及び他者の個性の理解と尊重」、「社会の一員としての自覚と責任」、「男女相互の理解と協力」、「望ましい人間関係の確立」、「ボランティア活動の意義の理解」などの活動があげられている。さらに、小学校にはまったく見られなかった「学業生活の充実、将来の生き方と進路の適切な選択に関すること」として、「学ぶことの意義の理解」、「自主的な学習態度の形成と学校図書館の利用」、「選択教科等の適切な選択」、「進路適性の吟味と進路情報の活用」、「望ましい職業観・勤労観の形成」、「主体的な進路の選択と将来設計」などがあげられている。

生徒会活動については、「学校生活の充実や改善向上を図る活動」や「ボランティア活動」などがあげられている。学校行事に関しては、「勤労生産・奉仕的行事」としての「勤労の尊さや創造することの喜びを体得し、職業や進路にかかわる啓発的な体験が得られるようにするとともに、ボランティア活動など社会奉仕の精神を養う体験が得られるような

活動を行うこと」が記されている。

最後に、高等学校を取りあげてみよう。

ホームルーム活動については、中学校の場合と同様に（ただし、「学級」と「ホームルーム」という表現の相違は見られるが）、「ホームルームや学校の生活の充実と向上に関すること」として、「ホームルームや学校における生活上の諸問題の解決」、「ホームルーム内の組織づくりや仕事の分担処理」などの活動があげられている。また、中学校とほぼ同様に（ただし、中学校のときには「生き方」となっていたものが、高等学校のときには「在り方生き方」という言葉に換えられているが）、「個人及び社会の一員としての在り方、健康や安全に関すること」として、「青年期の悩みや課題とその解決」、「自己及び他者の個性の理解と尊重」、「社会生活における役割の自覚と自己責任」、「男女相互の理解と協力」、「コミュニケーション能力の育成と人間関係の確立」、「ボランティア活動の意義の理解」、「国際理解と国際交流」などの活動があげられている。さらに、中学校とほぼ同様に、「学業生活の充実、将来の生き方と進路の適切な選択に関すること」として、「学ぶことの意義の理解」、「主体的な学習態度の確立と学校図書館の利用」、「教科・科目の適切な選択」、「進路適性の理解と進路情報の活用」、「望ましい職業観・勤労観の確立、「主体的な進路の選択決定と将来設計」などの活動があげられている。

生徒会活動については、中学校と同様に、「学校生活の充実や改善向上を図る活動」や「ボランティア活動」などがあげられている。学校行事に関しては、若干中学校のものと異なるものの、「勤労生産・奉仕的行事」としての「勤労の尊さや創造することの喜びを体得し、職業観の形成や進路の選択決定などに資する体験が得られるようにするとともに、ボランティア活動など社会奉仕の精神を養う体験が得られるような活動を行うこと」が記されている。

このように、学習指導要領を眺めてみても、特別活動の内容において、キャリア教育に関連する事項は相当数にのぼっている。そのほかにも、中学校や高等学校には「指導計画の作成や内容の取扱い」において、ガイダンス機能の充実や進路の選択などについての記述が見られる。したがって、実際にキャリア教育は特別活動のさまざまな領域に浸透しているのである。

また、そのような状況は、キャリア教育の目的から言っても当然の帰結であろう。なぜなら、キャリア教育は、仕事に焦点化しながら、自らの将来の生き方を考察し、自らの意志と責任で進路を選択決定するという能力・態度を身に付けさせようとするものである以上、特別活動の目標と深くかかわるからである。

また逆説的な言い方になるが、キャリア教育を単なる個別指導に終始させないためにも、我が国のような文化圏では、集団活動を方法原理とする特別活動はキャリア教育を包含する必要がある。しかし、それに対して、もちろんキャリア教育の側からは反論もあるだろう。事実、たとえば、『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書』（平成１６年１月２８日）[5]の中でも、次のような記述が見られる。

「進路指導に限らず、学校教育における生き方にかかる指導が生徒の心に十分届きにくいという要因の一つに、学校の取組において、このような個の発達を支援するという姿勢や取組に弱さがあったのではないかと考えられる。キャリア教育は，究極的には個のキャリア発達を目指すものであることを踏まえ、今後、この面での指導の充実が強く求

められる。[6]」

しかし、人間の個の側面がことさら強調されるのは、最近の心理主義化の風潮を下支える思想である思われるが、あまりにも外国、特にアメリカの指標を万能普遍のように受け取っていると考えられないだろうか。もちろん、個別指導は大切であり、行うべき方法である。しかし、我が国では、個と集団を一般に見られる欧米の思想のように、二元論的に対立させて捉えるのではなく、個と集団とが分かちがたく結びついたものとして人間を共同体的に捉えるところが特徴的な文化であり、軽視されてはならないであろう。特に特定の宗教を持たない子どもが個として強調されればされるほど、統制のきかない未熟な自我が肥大化されるだけであり、フリーターやニートの現象に対して減少どころか、増幅が促進されるように思われる。その点から言っても、集団活動を方法原理とする特別活動は、我が国の学校教育活動にとって必要不可欠であるとともに、そのなかでキャリア教育が行われるからこそ、集団とのつながりのなかで自分が現実的に意識されることになる。したがって、キャリア教育がむしろ特別活動のなかで必ず行われなければならないものであるということが、これまで以上に強調されてよいであろう。特に、リアルとフィクションの区別が高度化された情報社会によって行われにくくなった今日においては、つねに仲間の現実の考え方は自分の意志決定において大いに役立つであろう。

3．全教育課程におけるキャリア教育の要素

もちろん、その特徴から言えば、キャリア教育は、特別活動のみならず、道徳や総合的な学習の時間など、さらには各教科・科目を含めた全教育課程とかかわっている。たとえば、高等学校の場合であるが、その様相は大まかに次のような図で示せるであろう

各教科等とキャリア教育[7]

実際に、学習指導要領に記載された道徳について見てみると、小学校の場合、「働くことの大切さを知り、進んで働く」、「働くことの意義を理解し、社会に奉仕する喜びを知って公共のために役に立つことをする」、中学校の場合、「自己が属する様々な集団の意義についての理解を深め、役割と責任を自覚し集団生活の向上に努める」、「勤労の尊さや意義を理解し、奉仕の精神をもって、公共の福祉と社会の発展に努める」があげられている。また、同じく総合的学習の時間について見てみると、小学校の場合、「学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の

生き方を考えることができるようにすること」、「自然体験やボランティア活動などの社会体験、観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること」が、中学校の場合、小学校とまったく同様ことが、高等学校の場合、小学校と中学校と若干異なる言葉を使用しながら、「学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにすること」、「自然体験やボランティア活動、就業体験などの社会体験、観察・実験・実習、調査・研究、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること」があげられている。同じく各教科（科目）について見てみると、小学校の場合、「地域の人々の生産や販売について、次のことを見学したり調査したりして調べ、それらの仕事に携わっている人々の工夫を考えるようにする」（社会科）、「家庭生活を支えている家族のことや自分でできることなどについて考え、自分の役割を積極的に果たすとともに、規則正しく健康に気を付けて生活することができるようにする」（生活科）、「家庭には自分や家族の生活を支える仕事があることが分かること」（家庭科）、「自分の分担する仕事を工夫すること」（家庭科）などが、中学校の場合、「実践的・体験的な学習活動を中心とし，仕事の楽しさや完成の喜びを体得させるようにすること」（技術・家庭）、「社会生活における職業の意義と役割及び雇用と労働条件の改善について、勤労の権利と義務、労働組合の意義及び労働基準法の精神と関連付けて考えさせる」（社会科）などが、高等学校の場合、「生涯における青年期の意義と自己形成の課題について考えさせるとともに、自己実現と職業生活、社会参加に触れながら、現代社会における青年の生き方について自覚を深めさせる」（公民科）、「学校設定教科に関する科目として『産業社会と人間』を設けることができる」などがあげられる。

このように、キャリア教育は、全教育課程に何らかのかかわりを有しているのである。この点から言っても、キャリア教育は、特別活動の論理だけで小・中・高一貫カリキュラムを考えてはならないであろう。その場合には、特別活動以外の他の領域との関連がつねに考慮されなければならないのである。

４．特別活動関連の小・中・高一貫カリキュラムの可能性

これまで論じてきたように、特別活動については、小・中・高の目標と内容の共通性という点から見ても、一貫性を探究することは、妥当性を有していると考えられる。また、小・中・高の特別活動の内容には、キャリア教育の要素がさまざまなかたちで包含されており、その意味で、キャリア教育を中心に据えた特別活動の小・中・高一貫カリキュラムの可能性を探ることは教育的に有意義である。ただし、特別活動以外の領域にもキャリア教育の要素が包含されているために、特別活動の小・中・高一貫カリキュラムの可能性を探る際には、特別活動だけでなく、それ以外の領域との関連性が考慮されるべきであろう。したがって、そのような点を踏まえて、特別活動関連の小・中・高一貫カリキュラムの可能性が考察されなければならないのである。

そこで、キャリア教育のプログラムを眺めてみると、「職業観・勤労観」の形成に関連する能力が、「人間関係形成能力」、「情報活用能力」、「将来設計能力」、「意思決定能力」の４つの能力領域に大別されたうえで、小学校の低・中・高学年、中学校、高等学校のそれぞ

れの段階において身に付けるべき能力・態度が具体的に示されている。そこでは、「職業観・勤労観」を職業や勤労に対する見方や考え方としてだけでなく、意欲や態度を含む広い概念としてとらえるとともに、「職業観・勤労観」の形成に直接・間接に影響を与える能力・態度が幅広く取りあげられている。つまり、特別活動の目標となる自主的・実践的な態度の育成が見て取れる。しかも、進路の探索・選択にかかわる基盤形成の時期として小学校も位置づけられ、たとえば特別活動の内容にかかわる係や当番の活動もキャリア教育の情報活用能力や意思決定能力として重視されている。また、中学校や高等学校でも、特別活動にかかわる人間関係やコミュニケーションづくりがキャリア教育の人間関係形成能力の一つとして位置づけられている。したがって、このプログラムには、キャリア教育に関する特別活動の変革のヒントが包摂されている。それゆえ、これを手がかりにして特別活動の特質を損わないような小・中・高一貫カリキュラムの構築が検討されてよいのではないか。しかし、このプログラムには、体験活動という意味で特別活動とともに、総合的な学習の時間が関係しており、また挨拶や責任などの徳性にかかわる項目も多く見られる点で、道徳教育につながるところが強く見られる。それゆえ、特別活動関連として総合的な学習の時間と道徳教育が考慮されるべきである。

特に、このプログラムにも顕著に現れていることであるが、進路指導ないしはキャリア教育においては、「生き方」の教育が強調される。しかし、「生き方」は、心理カウンセリングのようにあくまでも方法や手段であり、目的への意識がかなり弱いように思われる。その意味では、キャリア教育に着目した特別活動の小・中・高一貫カリキュラムの可能性を探る際には、「生きがい」のような目的性や内容それ自体を掘り起こし、個人主義的な「自己実現」を超え、自分だけでなく他者や社会にも貢献できるような教育の発想が必要不可欠であろう。その意味で、単なる個人のための方法論にキャリア教育を終わらせないためにも、特別活動関連において目的性を強く意識する道徳教育の意義はきわめて大きく、それとのかかわりで、特別活動におけるキャリア教育の小・中・高一貫カリキュラムの可能性を探究することが重要であろう。とりわけ、現実社会において自己と他者をつなぐような目的としての「生きがい」を重視したかたちの、特別活動におけるキャリア教育の小・中・高一貫カリキュラムの探究は、個人のための心理的な方法論に傾きがちな現在の進路指導の現状に対して、さらには今や深刻な社会問題となってしまっているフリーターやニートの問題の解決に対しても、有益な示唆を与えるものであると考えられる。

---

1 三浦展著『下流社会―新たな階層集団の出現』光文社新書、2005年、5-7頁。

2 『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書』(平成１６年１月２８日)、文部科学省ホームページ
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002.htm

3 かつてのアメリカの連邦教育局キャリア教育部長ホイト（Hoyt,K.B.）の定義として紹介されたものである(吉田辰雄編集代表『21世紀の進路指導事典』ブレーン出版、2001年、49頁、参照)。

4 前掲2 ホームページ

5 同上。

6 同上。

7 同上。

１１章　総合的な学習
「総合的な学習」のカリキュラム開発の問題と課題
11.1　全国の実践事例に見る総合的な学習の問題状況と課題

田中　統治（人間総合科学研究科）

1.　小・中・高一貫制からみる総合的な学習の特徴と成果

ここでは、文部科学省および国立教育政策研究所が発行している実践事例集を手がかりに、総合的な学習のカリキュラム開発に関して、小・中・高一貫制を生み出していくための課題を検討する。

現在までの成果をみれば、総合的な学習が学校の外との関係を開くことが挙げられる。例えば、地域をフィールドとした学習や、地域の人々がゲスト・ティーチャーとして加わる活動が、これまでの学校の姿を変えることが報告されている。つまり、総合的な学習によって地域との学びのネットワークが広がり、その結果、学校内部に閉じ込められていた学校知が現実社会と学びの回路をつなげるわけである。これは総合的な学習が生涯学習と接続され、地域に広がる発展型を示す例である。学社融合の目標は総合的な学習によって実現されつつあると言ってよい。そのとき、学校にはコミュニティー・スクールとしての役割が期待され、実際、学校を中心に学びのネットワークが作られている。これは総合的な学習が水平的に発展する事例とみなすことができる。

表 11－1－1 は小学校での実践例を示すが、事例校の番号でいえば、2、3、4、7、8、9、10、11、12、13、15、16、17、18、20、21、22、23、24 が地域を題材としており、「ふるさと」学習などの名称で、実践事例の単元も地域での体験学習を扱っている。

また、表 11－1－2 に掲げる中学校の実践例でも、1、2、4、5、7、9、12、13、14、15、16、18、19 が地域を題材に取り上げている。ただし、小学校の場合よりもその数は少なく、また、取り上げ方をみれば、フィールドワークや問題解決学習を柱としているケースがある。地域は生徒にとって身近な題材であると同時に、解決すべき問題を発見する場でもある。

表 11－1－3 は高等学校の実践例である。地域を題材とする取り組みは５のみであり、その他は、進路学習や課題学習が中心である。５の事例では、小中学校での総合的な学習との連携を考慮した数少ない実践例である。小学校でも 21、22、23、24 の事例は、他校種と連携をもっている。事例集は総合的な学習の連携を強めることを求めているからであろう。

地域に水平的に発展するタイプと共に、学校段階を超えて垂直的に発展する総合的な学習が一貫制を生み出すために必要である。とくに、初等教育と中等教育の間をつなぐためのカリキュラム開発が注目される。なぜなら、教科の枠を超える総合的な学習は、教科別に専門分化していく中等教育において必要な学習活動だからである。この段階は将来の生涯学習に必要な基礎・基本を習得する上でも重要である。

このように、実践事例集の収められたケースの多くは、地域を題材とする総合的な学習が多いけれども、それを小・中・高の間で連携する取り組みはまだ少ない。同じ地域を取り上げる場合でも、中・高では問題解決学習の要素を強めている。ただし、総合的な学習の連携

に配慮しても、それを系統的に積み上げる試みは十分ではない。

2.　総合的な学習を小・中・高で一貫させるための課題

結論を先に述べれば、総合的な学習への取り組みの温度差は「初高中低」の様相を呈しており、この課題を克服するためには、一貫学習として成果を上げている事例から学ぶ必要がある。とくに、地域を題材に取った総合的な学習が、小・中・高で繰り返される弊害が生じている。これは、児童生徒がこれまで経験してきた総合的な学習のポートフォリオが上級学校に申し送られていないことが原因である。つまり、通常の評価法に馴染まないとされた総合的な学習が、学習成果として一貫して評価されない事態に陥っている。

このため、総合的な学習のカリキュラムは、小・中・高の間で連携することが困難化していると言ってよい。仮に、小・中・高が一貫校であれば、総合的学習のカリキュラムに一貫制を生み出すための努力がなされるだろう。なぜなら、これだけの授業時数を配当する活動であれば、当然、小・中・高の間でカリキュラムの調整を行うと予想されるからである。

だが、筑波大学附属小・中・高等学校の場合によれば、こうした調整はあまりなされていないようである。子どもの「学びの履歴」としてカリキュラムをみると、総合的な学習の結果は子どもの学習経験として蓄積されている。したがって、子どもたちのポートフォリオが申し送られるシステムを構築することが必要であることがわかる。

総合的な学習の成果は高等教育に進学したときに実感される。筆者の授業では、学生が小・中・高校時代に経験した総合的な学習の内容を振り返って発表する機会を設けているが、その際、学生たちの多くが大学のレポートをまとめ、ゼミで発表するときに総合的な学習の力を感じると述べることは印象的である。総合的な学習は受験準備にとって回り道であるかもしれないが、こうした学習効果を検証することによって、カリキュラムの構成法を改善していく必要がある。

振り返れば、日教組が 76 年に教育課程改革試案のなかで提案した総合学習が、学習指導要領において「総合的な学習の時間」として設けられたことは画期的なことであった。カリキュラムは各学校おいて編成されるものであり、総合学習はその試みを行うための絶好の場である。教科枠によって分断された学習を子どもたちの手に呼び戻すため、総合学習に期待するところは大きい。20 世紀の初めから教育者たちの多くがこの期待を持ってきた。

90 年代後半からの「学力低下」論によって総合学習への批判が高まっている。小・中学校で開始されてまだ 4 年目、高等学校では 3 年目である。総合学習は成果を確かめる余裕も与えられず、旧いタイプの教科学習に引き戻されるのだろうか。本来、総合学習であった教科学習が、なぜ、ここまで定型化してしまったのか、その原因を考えてみなければならない。原因の中には、世間から閉じられた学校知のもつ限界や、学ぶ意味を実感しづらい学習の受動性、さらに学習結果をペーパーテストでのみ測定する評価の歪みなどがある。いま必要なことは、総合学習が教科学習に生気を吹き込み、子どもに嫌われがちな教科内容を社会生活に生かして使えるようにすることである。

表11－1－1　小学校での実践事例（小中併置含む）

	学校名	特色	概要	実践事例
1	北海道 旭川市立朝日小学校	分かったことや気付いたことをできることに高め、自分の生活や学習に活かす『総合学習』	自然・生物、社会・情報、人間の三つを単元設定の基本として押さえ、年間指導計画は各学年とも三つの大単元で構成している。多様なティーム・ティーチングを工夫している。	【第6学年】宇宙船・地球号の乗組員として
2	青森県 八戸市立白鴎小学校	地域や自分を見つめ直し、生き方を考える『生き生きタイム』	地域、自分、学ぶ力の観点で身に付けさせたい力を系統的に設定している。各学年で構想した単元と一人一人の自由研究の2本柱で年間の学習活動を展開している。	【第6学年】生きる～この白銀に～
3	青森県 三沢市立古間木小学校	支援マップ、活動のふりかえり表を活用し、支援と評価の充実を図る『古間木タイム』	地域、自然・環境、情報、福祉、国際理解を取り上げている。学び方、ものの考え方等の評価の観点を設定し、「教師の支援方向マップ」、「活動のふりかえり表」の活用を図り、指導と評価の一体化を図っている。	【第6学年】三沢市未来計画を作ろう
4	宮城県 石巻市立石巻小学校	地域に開かれた学校づくりの核となる教育活動を目指す『だるまタイム』	各学年のテーマ、ネットワークタイム、ハロータイムの三つの柱で地域、情報、国際理解を取り上げている。学習カードや児童の変容を見取る実態表を活用して評価の充実を図っている。	【第6学年】マイプラン石巻～今、私たちができること～
5	宮城県 仙台市立東二番丁小学校	内容知、方法知、人間知を獲得させ、自己を育てるカリキュラムの創造	目標、身に付けさせたい資質・能力、学びのプロセス、教師の支援、評価の観点等を構造化、系統化している。前年度の実施カリキュラムを本年度の計画カリキュラムに生かして、学びの系統性と発展性を図っている。	【第6学年】未来に生きる地球の子どもたちへ
6	栃木県 大田原市立市野沢小学校	活動のプロセスの支援と評価に努める『わくわくタイム』	環境、国際理解、福祉・健康の課題を取り上げている。育てたい資質・能力の詳細な系統表と教師の支援の系統表を作成し、指導の充実を図っている。	【第3学年】知りたいな！世界の味
7	埼玉県 行田市立中央小学校	三つの「ス・テ・キ発見」を設定した『進修っ子チャレンジタイム』	ふるさと行田のまちス・テ・キ発見、中央小ス・テ・キ再発見、生き方見つめてス・テ・キ発見の三つと英会話、情報を課題に取り上げている。課題別、方法別、異年齢学習集団別等学習内容によって学習形態を工夫している。	【第6学年】12歳の出発～自分探しの旅パートⅡ～
8	新潟県 柏崎市立比角小学校	子どもが現実の生活と向き合い、自己の生き方について学ぶ『よろんごタイム』	「地域を生かし体験を生かす」「個に応じた指導の充実」「問題解決能力の育成」「自己の生き方について考える」等を重視している。作文シートや資料を記録としてファイリングするなど児童の自己評価を重視している。	【第4学年】発見！　よしやぶ川
9	石川県 寺井町立寺井小学校	強化の発展課題を追及し、その過程や成果を地域に発信する『わくわくタイム』	各教科等との相互の関連を図るとともに、民話、川と水、九谷焼、古墳などを取り上げたふるさと学習を展開している。	【第6学年】和田山古墳を伝えよう
10	福井県 上中町立三宅小学校	人とのかかわりを重視した三つのネットワークづくりを進める『ふれあい学習』	課題解決的な学習（ふれあい学習）と国際理解、コンピュータリテラシーの三つを柱にし、探究する力、表現する力、交流する力の育成を目指した取組を進めている。	【第6学年】再発見、若狭！～京は遠くても十八里～

11	愛知県 豊田市立野見小学校	「もの・人・こと」とのふれ合いを通して、地域を見つめ地域に生きる子どもを育てる『放眼学習』	地域のくらし、伝統、環境、歴史と地域についての系統的に学ぶ学習を展開している。指導計画作成に当たって、能力資質育成のポイントを明確にし評価との関連をもたせている。	【第4学年】ふるさと豊田～養蚕から自動車産業へ～
12	京都府 京都市立山王小学校	地域を学習のフィールドとし、「課題性・系統性」に配慮した『きらめき学習』	学習活動を教科間横断型、教科間発展型、テーマ設定型、自由研究型の四つに類型化している。評価では、学習場面に即して養う能力や資質を明らかにし、その具体的な姿を想定している。	【第6学年】ライフーⅡ～おじいちゃん、おばあちゃんといっしょに～
13	兵庫県 春日町立大路小学校	地域の川を舞台に活動を展開し、そこでの学びを他校に発信し交流を深め合う『まなび』	全学年で川を中核とした活動を展開。流域の学校とも電子メール、ホームページで交流。三つの評価観点を設定し、多様な評価、継続的な評価を重視している。	【第4学年】竹田川・由良川を調べよう
14	和歌山県 那智勝浦町立勝浦小学校	多様な体験活動を取り入れ、課題意識をもち、共に高めあえる子どもの育成	全学年共通して取り組む固定型カリキュラム（国際理解、情報、環境、福祉・健康）と児童の興味・関心に基づく学級、学年に任せられたカリキュラムを編成している。固定型カリキュラムでは、体験活動を分類し系統性を重視している。	【第5学年】 給食探検
15	島根県 加茂町立加茂小学校	「ひと・ふるさと・せかい」をテーマに子どもが自分の視野を広げていく『みどりタイム』	育てたい力として、自己表現力、追及力、コミュニケーション力を掲げている。学年目標や学習内容との関連を明確にして評価の観点を設定し、振り返りカードを活用して自己評価の力を高めるように工夫している。	【第4学年】めざせ！赤川ものしり博士
16	岡山県 久世町立遷喬小学校	子どもと教師がともに創り、夢・願いをかなえる総合的な学習の時間	国際理解、情報、環境、福祉、健康、進路、郷土の七つの課題を設定し、内容の系列表を作成している。総合学習Ａ、総合学習Ｂ、英会話、コンピュータの4つの活動を設定している。	【第3学年】久世町の生き物を守り育てよう
17	徳島県 徳島市立加茂名南小学校	地域に学び豊かに生きる力をはぐくむ『なんなんタイム』	年間を通して3学年は地域、4学年は人、5学年は自然、6学年は生き方の追及課題を設定している。評価では、四つの評価項目を設定し自己評価や相互評価を取れ入れて指導の充実を図っている。	【第5学年】公園をつくろう
18	香川県 観音寺市立観音寺南小学校	知る楽しさ、学ぶ喜び、共に生きる感動を実感し、自分づくりを進める『ことひき学習』	学び続ける力、自律に向かう力と自他を尊重する心を掲げ、教育課程全体での総合的な学習の時間の位置付けを明確にしている。評価では見取る視点の設定や自己評価曲線の活用等の工夫を図っている。	【第5学年】ネイチャーフレンドⅡ有明浜の自然を守ろう
19	高知県 土佐山田町立楠目小学校	問題解決能力と人とかかわりあう力を育て、一人一人が輝く『かんきょう』	集団追及型と個人追求型のカリキュラムを編成している。いずれの場合も主体的な活動となるよう課題設定までの学習過程に十分配慮している。学年末アンケートを実施し、児童の成長を確認するとともにカリキュラムの改善に役立てている。	【第5学年】もっとダイナミックに
20	佐賀県 佐賀市立開成小学校	地域や自己のよさを自覚し、自己の生き方を考える総合的な学習の時間	いきいき学習は地域を課題、のびのび学習は個人テーマを追及している。学習成立の条件として地域、学び、生き方の三つを掲げ、単元の評価やカリキュラムの見直しに役立てている。	【第3学年】開成ってすてき調べて作って食べちゃおう

21	熊本県 鹿本町立稲田小学校	小・中連携に配慮し、郷土の特色を生かした『稲田っ子タイム』	町内の3小学校1中学校で共通の課題と各学校独自の課題を設定し、連携して取り組んでいる。自己学習力、豊かな人間性と社会性を育てることを目標とし、評価では対話やポートフォリオを重視し指導の充実を図っている。	【第4学年】レッツゴー！わたしわち上内田川探検隊
22	宮崎県 山之口町立山之口小学校	学期ごとにテーマをもたせて「人・もの・こと」を追及する『かがやきタイム』	自然・環境、福祉・人とのかかわり、郷土・国際理解の三つの課題を設定し、学期ごとの課題を定めている。学習活動の場面にそって評価の内容と評価方法を具体化している。学習カレンダーや振り返りカードを活用した評価を工夫している。	【第3学年】花木川〇〇はかせになろう
23	大分県 別府市立東山幼・小・中学校	幼・小・中の連携と小規模校の特性を生かした『創生学習』	「地域づくり」を探究活動のテーマとして行い、「であう」→「つかむ」→「いどむ」→「まとめひろめる」→「ふりかえる」の指導過程を基本に展開している。	【中学校第3学年】生き生き東山
24	沖縄県 東村立東小・中学校	小中併置校の特色を生かした『てぃーだタイム』	追求する力、かかわる力、表現する力の育成を目指し、沖縄の自然・文化・歴史・暮らしを課題とした郷土に学ぶ学習を展開している。	【第3・4学年】東村の自然について調べよう

表11－1－2　中学校での実践事例

	学校名	特色	概要	実践事例
1	岩手県 種市町立中野中学校	「環境・福祉・郷土」という学習課題に取組んだ「追Ｑの時間」	生徒の関心を探り設定した「環境」「福祉」「国際理解」の3課題から1課題を選択させ、それを2・3年生で編成する異年齢集団で各教科・道徳・特別活動の学習成果を生かしながら全教師とともに追及している。	【第2・3学年】福祉プロジェクトの追Ｑ活動
2	宮城県 柴田町立槻木中学校	四つの循環型学習段階を設定・展開した学習	体験的な学習を積極的に取り入れるとともに地域との交流を重視して、「みつける」→「しらべる」→「あらわす」→「ふかめる」→「みつける」という学習段階を設定し展開している。また、評価の観点と規準を設定しながら評価にも取り組んでいる。	【第3学年】「プロフェッショナル」を目指そう
3	秋田県 横手市立鳳中学校	20年間の自由研究活動を発展させた「生生」の探究学習	全学年一斉に身近にある社会的な問題に課題を求め、個人またはグループで体験活動を通して追及している。ただし、まとめは個々で行っている。評価においては、様々な評価資料から生徒自身が主体的に行うことを期待している。	【第1・2・3学年】「生生」の学習の流れ
4	福島県 鮫川村立鮫川中学校	スキル学習を取り入れた異学年での探究活動	3領域からなる講座を設定し、各教科で身に付けた基礎学力を地域の協力や体験活動等を通して課題解決の能力を育成しようとしている。評価においては、教科の観点に対応させて観点を設定し、学習状況をとらえようとしている。	【第1・2・3学年】「ふるさとの時間」の活動
5	茨城県 つくば市立吾妻中学校	「探究・交流・表現」を中心に教科との関連を図った追及学習	探究・交流・表現を中心においた学び方に関する技術と学習内容の知識理解の両者を関連付けながら探究活動とフィールドワークを重視している。1学年から2学年へは継続テーマで取り組ませ、そこで習得した技能を基に3学年の学習へ発展させている。	【第1学年】「身近な環境を見直そう」「地球人になろう」

6	富山県 砺波市立出町中学校	全体テーマの下に学年テーマを設けた学級別・コース別の学習	学校の全体テーマ「人間(ヒューマン)」の下に各学年毎で展開し、「問題を発見し、解決する力(1年)」「コミュニケーション能力と調べたことをまとめ発表する力(2年)」を育て、それらを基に学びの自立(3年)を目指している。1学年、2学年は学級単位で、3学年は三つの大きなコースに分かれて展開している。	【第3学年】世界から学ぼう
7	長野県 信州大学教育学部附属松本中学校	3年間学級編成が同一の学校での学級を単位とした学習	目指す生徒の姿を明確にし、各学級ごとに設定したテーマについて、既習の知識や学び方を活用させて学級単位で取り組んでいる。また、評価の観点を設定し生徒の学習状況を確認しながらそれを指導に生かすという実践を行っている。	【第1・2・3学年】松本手まりにかかわる総合的な学習の時間
8	岐阜県 岐阜市立陽南中学校	教師提案型から個人テーマへの発展性・系統性を図った「とびら」学習	基礎・基本を明確にしたうえで発達段階を考慮しながら3年間の学習を「知る」「試す」「拓く」の各段階で構成している。「学び方」を定着させるための『学習の手引』の活用、集中講義を中心にした学習から個人別テーマ追及活動の学習へ、などの取り組みが行われている。	【第1・2・3学年】「とびら」の学習活動
9	静岡県 榛原町立榛原中学校	学びのサイクルと個別学習を組み合わせた大規模校での発展的な学習	身近な素材をもとに3年間の学習を『榛原町を知ろう』『榛原町を考えよう』『榛原町と自分の未来を語ろう』の各段階で構成し、特別活動を連携させた体験的な活動を盛り込んだ取組を行っている。	【第1・2・3学年】ドリームフロンティア学習
10	京都府 丹後町立間人中学校	同学年・異学年での学習を組み合わせた体験的な追求学習	車椅子体験やアイマスク体験などの「福祉学習」を同年齢集団として1学年で取り組んでいる。また、異年齢学習では「古代住居製作」を行い、その集団の中で自分自身を振り返らせ、自分自身を伸長させることを目指した取組を行っている。	【第1・2・3学年】古代住居を創ろう／福祉・職業・進路の学習
11	兵庫県 宝塚市立中山五月台中学校	身近な事象や現代的課題を出発点に追及した「さつきＥタイム」	体験すること、探究すること、表現することを学習活動の基盤に置き、必修教科や選択教科で学んだ成果を生かして専門性のある学習にしたり、日常に還元したりできる学習となるようにしている。指導計画は、テーマ設定→計画立案→調査研究→分析→発表→課題の再発見という流れを基本に展開している。	【第1・2・3学年】「さつきＥタイム」
12	和歌山県 美里町立美里中学校	地域をテーマに情報活用能力の育成を重視した探究学習	身近な地域にテーマを求め、1学年から3学年へと学習活動に関連性を持たせた指導計画を作成し、情報活用能力を高めようとしている。身近な地域の調査から始まり、「町おこし」のためのPRビデオの制作などに取り組んでいる。	【第3学年】地域PR番組の制作
13	岡山県 倉敷市立味野中学校	「知る・触れ合う・参加貢献」を柱にした発展的な地域学習	地域の人とのかかわりの中から課題を発見してその課題解決に取り組んでいる。そして、3年間の系統性を考え、地域社会への参加・貢献しようという流れの中で実践力を身に付け、共感・共生の時代を築く力を育成しようとしている。	【第3学年】異文化との交流生活コース

14	広島県 東広島市立志和中学校	身近な自然や環境をテーマに教科等の内容を再編成した学習	各教科と道徳、特別活動における学習を横断的・総合的に再編成し、お互いに有機的な関連を図りながら教育目標の達成を目指そうとしている。ここでは、第1学年で展開した「環境」についての課題解決学習を紹介している。	【第1学年】環境ーふるさと志和 水そして生き物、そして共生
15	山口県 光市立浅江中学校	中学生議会として発表の機会をもった学習	第3学年の取組として、生徒が各班に分かれ調査活動や体験活動を通して情報を収集し、その情報をもとに市長や市議会議員、地域の人々を招いて「中学生議会」を開いている。企画・運営・行政への提言を通して、地域の一員としての自覚と責任を育てようとしている。	【第3学年】21世紀の光市には何が必要か
16	香川県 香南町立香南中学校	「環境」「生き方」「いのち」の学年テーマと課題別グループ学習	1学年「環境」、2学年「生き方」、第3学年「いのち」と学年ごとのテーマを決め実施している中で、1学年「環境」の展開を紹介している。体験的な学習や問題解決的な学習を盛り込み、地域の自然や環境に素材を求めている。	【第1学年】ふるさと香南町の環境を知ろう
17	福岡県 前原市立前原中学校	各課題でふれあいとチャレンジを組み合わせた学年ごとの学習	各学年が前期と後期にそれぞれ設定した課題に各年単位で取り組んでいる。各単元は、「チャレンジ学習」と「ふれあい学習」から構成され、豊かな心とたくましさを持った生徒の育成に取り組んでいる。具体的な指導計画として、第1学年後期の実践を紹介している。	【第1学年】目指そう心のバリアフリー(福祉・健康)
18	鹿児島県 鹿児島市立伊敷中学校	『共存共生』をテーマにした基礎学習・問題解決学習の統合	「ともに生きる」という各学年に共通するテーマの下に設定した第1学年「地域」、第2学年「郷土」、第3学年「社会」への問題解決的な学習の展開と総合的な基礎学習の展開を具体的に紹介している。	【第2学年】福祉とのふれ合い交流 【第1学年】地域で暮らす人々の生活コース
19	沖縄県 与那国町立与那国中学校	地域や生徒の進路の状況を強く意識した地域学習・生き方学習	小規模校における取組であり、「学年別に行う問題解決学習」「異年齢集団で行う体験的な学習」「異年齢集団で行う作業的活動を通しての課題学習」を中心とした取組を紹介している。	【第1学年】自然環境(環境保全)

表11－1－3 高等学校での実践事例

	学校名	特色	概要	実践事例
1	熊本県立 鹿本高等学校	自己の在り方・生き方の探究を基本テーマとし、特色ある五つの単元で構成した多様な参加体験型の学習	「方法知」、「内容知」、「自己知」、「パフォーマンススキル」を総合する時間として教育課程の核に位置付け、身に付けさせたい力(目標)を明確に設定するとともに、それにふさわしい学習活動が考案・展開されている。特に、その系統性と生徒の若い感性に訴えるユニークな課題の提示などに独自の創意工夫が見られる。	「Apple Program」、「成功へのエチュード～バーチャル市役所プラン～」、「知の方法論～ディベート～」、「Young Doctor Plan」、「未来への架け橋」

2	長野県立 上五島高等学校	問題解決能力の育成に取り組んだ「進取の時間」	校訓の「進取」を由来とする「進取の時間」において、「情報収集能力」(分析力を含む)、「企画力」、「論理力」、「プレゼンテーション力」、「社会性」に重点を置いた問題解決型学習の実践により、「問題解決能力」の育成を目指している。	「学校改善」、「地域活性化」、「社会と自分」
3	佐賀県立 小城高等学校	「オンリーワン」を見付け育てるをテーマとし、一人一人の課題について、調査探究活動を中心とした学習	自らの興味・関心による課題(オンリーワン)を深め、自ら学び、自ら考え、主体的・創造的に問題解決へ向かう「学び」の力を育てることを目標として、教育課程に位置付けている。「自由課題研究」、「オンリーワンノート」、「オンリーワン発表会」などを通じて、知の総合化を図る独自の創意工夫が見られる。	「職業研究」(自己理解・進路設計に基づいた学びを意識付ける活動(自己知の育成))
4	徳島県立 富岡西高等学校	環境を科学し、知の総合化を目指すことによる「生きる力」の育成	環境課題に関する知識を身に付け、総合的に働かせることにより問題解決が効果的に行われることを学ぶとともに、教科や特別活動での学習に還元させる態度を育成している。自ら見付けた課題に対し、自ら学び、自ら考え、主体的に判断・行動できる資質や能力を養うことにより「生きる力」を育成している。	「総合学習『地球と環境問題』」(導入・展開・発展)
5	島根県立 邑智高等学校	地域の小中学校における「総合的な学習の時間」の取組との連携も考慮し、「地域に生きる自己」という視点を生かす学習	地域の人々やものとかかわる中で、取り巻く社会と自分の存在をみつめ、「社会の中の自己」へつなげている取組である。「地域を知る、人を知る」、「国際社会と私」、「私たちの明日」を学年テーマとし、体験活動や生徒主体の活動を通して、生徒の内的な成長を目指している。	「地域理解」、「国際理解」、「生き方・在り方学習」
6	愛知県立 安城南高等学校	人と自然の「共生」を課題としてとらえ、たくましく生きるための自己教育力の育成と自己実現を目指した学習	生徒が自ら学び、自ら考え、お互いの考えを表現し高めあう学習を通して、進路意識の高揚を図っていくことを目標として、教育課程に位置付けている。学習活動の中心としてグループ別「共生講座」が設定されており、事前学習、体験学習、発表会など、自己実現を目指すための独自の創意工夫が見られる。	「自己探求」、「自己発見」、「自己実現(進路実現)」
7	東京都立 稲城高等学校	多彩な「課題学習」を通じて「自己の探究」を目指す発展的な学習	多彩な課題学習の中から、学習主題を生徒一人一人が選択し、諸活動を通じて「自己認知」→「自己体験」→「自己評価」へと発展させ、「自己の探究」に結び付けている取組である。学年枠をとりはらい、基礎・基本の諸活動、中間発表・展示、課題のまとめや成果、作品の発表という流れの中で、技能や技術、知識を理解し深化させている。	「課題学習(体験学習・問題解決学習・作品制作学習)」

11.2 筑波大学附属小・中・高等学校における総合的な学習の実際

木村（飯田）範子（人間総合科学研究科）

1．筑波大学附属小・中・高における「総合的な学習」のカリキュラム開発の経緯

現在、「総合的な学習の時間」が全国の小・中・高等学校でも行われるようになっているが、筑波大学附属学校では、独自な取り組みとして制度化される以前から「総合的な学習」が行われてきた歴史を持つ。それゆえ、長い伝統的営みの上に、今日的動向をふまえた教育課程として位置づけられている特徴を指摘できる。

ここでは、まず、伝統に裏付けられたカリキュラムの特徴を明らかにするために、これまでの各校のカリキュラム開発の歴史的経緯とその特徴の概要を明らかにする。

（1）附属小学校

附属小学校のカリキュラムの全体構造の特質は、「特別活動」を特設せず、「総合活動」の中に統合的に包含している所に特徴を有する。

歴史的には、戦前からの「総合教育」、また戦後初期、コアカリキュラムの研究を経て、「総合活動」として「活動それ自体を目標とする学習」として再編されたのは昭和48年である。（創立百周年記念事業委員会，1973年）

当初は第1・2学年に実施され、翌年には中学年、その翌年は高学年まで実施されることになった。その当時の目標は、「児童の自然な生活を基盤として、自主的・主体的な体験学習を組織することにより、調和のとれた豊かな人間的資質の向上を図る」であった。その後、この「総合活動」の理念と実践は、平成9年から始まった「自分づくりを支える教育課程」の研究において、下記のような「総合活動」を中核としたカリキュラムが構成されることになった。（青木伸生，2005）

＜表1＞「総合活動」のカリキュラム構造図

*1)「ジャンボ遠足」は、後に1年と6年、2年と4年、3年と5年の組み合わせによる2学級60名の小集団活動、「きょうだいタイム」になった。　（青木伸生，2005より引用、一部改正）

（２）附属中学校

附属中学校のカリキュラムの全体構造を述べるならば、三つの教育課程（「三相」の原理）が示されたのは 1968 年であり、当初は、「Ａ課程」・「Ｂ課程」・「Ｃ課程」の区分がなされていた。「Ａ課程」（「基礎課程」）は「各教科」の教育課程、「Ｂ課程」（「特別課程」）は「教科統合」「道徳」「特別活動」に関する教育課程、「Ｃ課程」（「総合課程」）は「特別活動」「行事」「校外活動」に関する教育課程が行われていた。

その後、1987 年頃より、特設「道徳」の教育課程に見直しの中で、「ＨＲＨ領域」が設けられることになった。設定当時の紀要には、「『こうあらねばならない』という目標設定ではなく『どうあるべきか』を追求する態度の育成を目標とした」とあり、その際、第一に道徳指導は「道徳」の授業の中だけでは効果が上がらないということと、第二に「道徳」は「特別活動」の内容を支える基盤としての役割を持っているという主として二つの点が議論されたとある。そして、1987 年～ 1999 年まで「三相五領域」の教育課程構造がとられることになった。「五領域」とは、「教科領域」「総合学習領域」「ＨＲＨ領域」「自治的活動領域」「行事的活動領域」の五つの領域である。この期に「総合学習領域」も独立領域となったが、前課程における「三相」の「Ｂ課程」を基盤に発展していることから、教科統合を中心とした「総合学習」が特色として、以後もこの教科の統合・発展を基礎とした「総合学習」が続いている。

現在の教育課程は、2000 年より改訂された「三相四領域」の編成となっている。

具体的には、＜表２＞に示すように「三相」とは「基礎領域」「融合領域」「活動領域」の三領域を、「四領域」とは「教科領域」「総合領域」「自治的活動領域」「行事的活動領域」を指す。（飯田範子，2005）

＜表２＞　「三相四領域」の内容構成要素

<table>
<tr><th>三相</th><th>基礎領域</th><th>融合領域</th><th>活動領域</th></tr>
<tr><td></td><td>文化そのものを学習する領域</td><td>基礎領域と活動領域をつなぐ領域</td><td>実践的活動を通して文化を学習する領域</td></tr>
<tr><th>四領域</th><th>教科領域</th><th>総合領域</th><th>自治的活動領域</th></tr>
<tr><td rowspan="3"></td><td>９教科および各選択教科</td><td>総合学習領域（総合的な学習の時間）：「学び方」を学ぶ時間
ＨＲＨ領域：「生き方」を学ぶ時間、1/4 程度は「生徒会の時間」</td><td>自治活動（生徒会活動を中心）</td></tr>
<tr><td colspan="3">行事的活動領域</td></tr>
<tr><td colspan="3">学校行事や諸行事</td></tr>
</table>

次に、これまでの「総合学習」の歴史的経緯を示すと以上になる。大きな枠組みでは，教科再編のための教科内、関連教科間の指導内容の総合実践として始まったものが、教科学習の総合化・生活化をめざす各教科中心の研究という傾向が強くなり，教科学習との関連が強いものに変わり、現在は，「総合学習」は教科学習の発展の場であり，教科学習のあり方を見直すものとなっている。

＜表３＞附属中学校における「総合学習」の歴史的経緯

（１）「総合学習」発足前＝「特別課程」・「特別学習」（1969 ～ 74 年度）
・教育課程での位置づけ：基礎課程（教科）、特別課程（教科統合、道徳、学活）、総合課程（特活行事、校外活動）
・指導目標：おもに、自己の能力・特性をのばし、人間としての生き方の基本を学びとらせる。
・研究内容：新しい指導内容や方法を開発する。
（２）第１期「総合学習」（1975 ～ 82 年）
・教育課程での位置づけ：教科領域（教科、総合学習）、自治的活動領域（生徒会活動，ＨＲ活動、クラブ活動）、行事的領域
・指導目標：学習内容の総合化、学習内容の生活化
・研究内容：教科領域の再編成のため、教科内、関連教科間の指導内容の総合実践
・実施学年：第２学年後期の時期と第３学年後期の時期とがあった。
（３）第２期「総合学習」（1983 ～ 91 年度）
・教育課程での位置づけ：教科領域（教科、総合学習）、自治的活動領域（生徒会活動，ＨＲ活動、クラブ活動）、行事的領域
・指導目標：各教科での学習の総合化・生活化、自ら学ぶ能力と意欲の育成
・研究内容：教科学習の総合化・生活化を中心に各教科のかかえる問題についての研究・実践
・実施学年：第３学年後期
（４）第３期「総合学習」（1991 ～ 1999 年度）
・教育課程での位置づけ：教科領域、総合学習領域、ＨＲＨ領域、自治的活動領域行事的領域
・指導目標：自主的・主体的に学習する意欲の育成、多面的な見方をする能力の育成、学習成果をまとめ、発表する能力の育成、日常生活の中で生かせる実践的な能力の育成
・研究内容：教科領域の内容を発展させたり、教科学習を見直す。
・実施学年：第２学年後期、第３学年後期
（５）第４期「総合学習」（2000 ～ 2004 年度）
・教育課程での位置づけ，指導目標は変更せず。
・１学年～３学年　通年　２時間ずつ実施
・１学年での「情報リテラシー」学習の実施

（館潤二，2005 より引用）

「総合学習」が教科学習と密接に関連を持ちながらスタートしたのは 1975 年からである。教科での「総合化」「生活化」ねらう学習として教科領域の一部に位置づけられた。その目標は、下記のようである。

①「学習内容の総合化」：一面的でなくより多面的な、部分的でなくより全体的なものごとの見方、考え方、処理の仕方などを学習することにより，各教科での学習内容を総合して生かしていける能力を身につける。

②「学習内容の生活化」：各教科での学習内容を観念的なものとして終わらせることなく生徒自身の生活に即して生かしていける能力を身につける。
③再編成（教師側）：教科領域の再編成のための具体的なステップの一つとして、教科内、関連教科間の指導内容の総合実践の場とする。

（創立百年史編集委員会，1988）

以上にみるように、教科のねらいは「総合学習」とのつながりが意識されており、教科での指導は基礎的概念や原理の理解であるとしながらも、あくまでそれは現実への運用の基礎となる知識・技能の習得におき、主体的、探究的学習を通しての学習方法（学び方）の体得と、現実の問題を考え自ら探究し、まとめる活動を通しての分化した学習内容の統合と新しい場面や問題に自ら対応していく意欲と能力の体得がめざされていた。言うならば，教科教育自体が「総合学習」のねらいを含んでおり，その意味で「総合学習」はあくまで教科領域に属しているといえる。教科領域が、学習したことを自分に取り込み、生徒の意欲や能力を系統的、総合的に育成していくものであるのに対し、自治的活動領域と学校行事領域は、生徒がすでに蓄積したものを一つの目標に向かって発揮することを主な目的とする総合的な生活力の発展の場として設けられた。そのうち、生徒の意志・自主性を尊重しつつも、学校（教師）が責任をもって年間計画の中に組み込んでおこなうのが学校行事であり、よりいっそう自由で、生徒の意志と自主性を中心として行わせるのが自治的活動であった。（館潤二，2005）

（３）附属高等学校

附属高等学校は、男女共学の普通高校であり、進学校でありながら、極力選択科目を少なくし、文系理系問わず、教養的に多くの科目を履修し、特別活動にも力を入れている教育風土とカリキュラムを特長としている。

「総合的な学習」の原初にあたるのが、「基礎科学講座」（1973 年度からは「月曜スタディ」と改称）である。この講座は 1964 ～ 1974 年まで行われ、1966 年からは、教育課程一覧の中に正式に位置づけられた活動となった。1960 年代の受験競争の激化や教育内容の各画一化の状況に危機意識を持った教師たちの手によって創設、生徒の主体的な思考や行動を通して真に科学的なものの見方・考え方や学問を志す者にとっての必要な態度などを学習させるための学習が開始された。本講座の中核とするねらいは、「科学的認識」におかれ、具体的課題意識として「現代性」「科学性」「総合性」をもち、具体的な「事実」の中から規則性や法則性を見いだすことが課題とされた。学習方法は、サブテーマごとに小集団にわかれ、個人での資料収集を行い、分析・総合し、集団討議を通して自らの結論を導く方法であった。（創立百年史編集委員会，1988）

２．「総合的な学習」の現在

次に、各校のカリキュラム開発の状況を詳述すると以下のようである。

（１）附属小学校

まず、平成 12 年度からの「子どもの豊かさに培う共生・共創の学び」の研究主題においても「テーマ活動」から「フリー活動」への構造は、子どもの発達に即した有

効性が確認された。児童は、各教科・領域において育んできた様々な力、例えば課題設定の能力、情報を活用する能力、コミュニケーション能力、学習活動を構想・展開する能力などを、この「総合活動」においてより実際的に発揮していくことになった。また、「フリータイム」では、子どもの追究過程誤そのものに価値を認め、学習過程を重視した。この活動は、後の「共生・共創の学び」において、仲間とより密にかかわりながら活動を展開する「テーマ活動」に重点をおくことになり、「フリー活動」を「総合活動」全体の構造からはずすことになった。「総合活動」精選の視点には、下記の通りであるという。（青木伸生，2005）

＜表４＞「総合活動」のカリキュラム精選の視点

教師の願い（育てたい力）

・自己選択・自己判断・自己決定する力
・自分を高めようとする力
・情報を集め・活用する力
・目標を立て見通しをもち、実行する力　　等々

↑
↓

子どもの願い（子どものかかわり方）

・こんなことに挑戦してみよう
・知りたい、調べてみよう
・最後までやりぬこう
・できるようになりたい
・こうすればできそうだ
・自分の考えがうまく伝わるかな　　等々

↓　　↓　　↓

活動精選の視点	かかわる対象	活動類型
・五感を使って ・自分なりの目当て見通し ・協同で活動 ・適度な抵抗感 ・他者とのかかわり 等々	・物（木・段ボールなど） ・自然（土、水、動植物） ・文化（音楽、造形など） ・人（身近な人、家族、外国人など） ・社会（地域　など）	・表現活動中心 ・制作活動中心 ・探求活動中心 ・労働、奉仕活動中心 ・遊びの活動中心 など

↓　　↓　　↓

「活動における主題」

（青木伸生，2005 より引用）

（２）附属中学校

まず、カリキュラム全体に見る「総合学習」の特質を明らかにすると、次の表のようになる。

＜表５＞「総合学習」のねらい

【教育課程のめざすもの】

① 教育課程全体のねらい

・主体的、探究的学習を通して、自己の能力を自力で発達させることができるような学習方法を体得させる。

・分化した学問で学習したことを統合し、現実の問題や総合的な問題を考え、自ら探究し、まとめる活動を通して、新しい場面や問題に自ら対応していく意欲と能力を体得させる。

② 教科教育のねらい

・基礎的知識・技能の習得

・自己教育力の育成

・現実的な問題や総合的な課題に対する主体的、探究的学習

③ 自治的・行事的活動（特別教育活動）の特徴

・自発性（自律性・自主性）：生徒の自発的活動、責任と義務の自覚、自主的行動

・企画性：自発性の光と陰に対する計画的、意図的な取り組みの必要性

・総合性：活動場面における知的経験や行動的経験の総合性

・実践性：知識の実践的な場面における習練

④ 「総合学習」のねらい

・学習内容の総合化：学習内容が現実の問題や総合的な課題である。

・学習内容の生活化：主体的に「学び方を学ぶ」という自己教育力の育成を図る。

ア 自主的・主体的に学習する意欲を育成する。

イ 課題を設け，追究し，まとめ，発表する能力を育てる。

ウ 多面的な見方や総合的な考え方をする能力を育成する。

エ 日常生活の中で生かせる実践的な能力を育成する。

1975 年に始まった「総合学習」は、その内容と方法を少しずつ変えながらも、学習内容の総合化と生活化という基本的なねらいを現在まで引き継いできた。当初、3 年生の後期だけで行っていたものを 1992 年からは 2 年生の後期にも拡大し、2000 年からは 1 年生においても「情報リテラシー学習」（学びのリテラシー学習）の名称で、教科および 2、3 年生の「総合学習」の基礎となる学び方のスキル学習として実施している。「情報リテラシー学習」に関しては，以下のような検討を経て「総合学習」に位置づけられた。

① 「情報リテラシー」学習の必要性

ア 本校での２、３年生の総合学習の反省（ﾌﾟﾚ･ﾐｯﾄﾞ･ﾎﾟｽﾄﾃｽﾄ の結果）

・情報の集め方やまとめ方を学ぶための学習が不十分

イ 社会的な要請：情報化、国際化の進展

・情報の判断・選択・収集・受信・整理・編集・発信の能力の育成

ウ 学習指導要領における情報に関する学習の重視

・言語・言語環境・言語活動の充実、情報手段の利用と活用、学校図書館の活用と読書活動の充実

② 「情報リテラシー」学習のねらい

「高等教育で必要となる論文の書き方のためのさまざまな能力・スキルの基礎を養うとともに、小学校での「総合的な学習の時間」との違いの明確化」

ア 上に示す能力が、教科学習、総合学習の基礎となり、効果的に活用されることにより、「生きる力」を育む実践的な力となるようにする。

イ 社会に関心を持ち、積極的に情報を収集・受信しながら、情報を整理しようとする能力の育成

ウ 情報の価値や内容を主体的に判断しながら、必要な情報を選択し活用していく能力の育成

エ 積極的に相手と関わりながら、相手の考えを知り、自分の考えを伝えようとする能力の育成

③ 「情報リテラシー」学習の内容

・自主的・主体的・課題解決的な学習を進めていくために必要な基本的な情報活用能力を育成するための学習

ア 情報の収集・・・・・・新聞の活用の仕方，文献・聞き取り調査の仕方

イ 情報の判断・・・・・・情報の受け止め方（メディアリテラシー）

ウ 情報の処理・活用・・・ＰＣの利用と活用の仕方

エ 情報の交流・深化・・・ディベートなど話し合いの仕方

オ 情報の提示・発信・・・効果的な表現方法（プレゼンテーション）

④ 「情報リテラシー」学習（第１学年）の実際（2000 ～ 04 年度）

ア 学習内容：新聞，文献・聞き取り，メディアリテラシー，ＰＣ，ディベート，プレゼンテーション

イ 学習形態

・５コース、１コース２時間×３回

・クラス別の学習（２時間ごと５コースの学習を１クールとし、３クール実施）

・クラスによるコースの学習順序の違い

・後半は「情報リテラシー」を活用した自由研究

ウ 指導体制

・１コース１名と全体計画１名（合計６名）

⑤ 2005 年度からの「総合学習」

１学年 前期のみ情報リテラシー学習（週２時間）

２学年 後期のみ「総合学習」（週２時間）

３学年 通年で「総合学習」（週２時間）

＊変更理由 ① ２，３年生の「総合学習」の違いの明確化。

② １，２年生での教科学習の充実。

③ コース数の減少による担当生徒数の増加の解消。

（人員削減などによるコース数の減少）

（館潤二，2005）

（3）附属高等学校

現在は、「総合的な学習の時間」として、2年次に1単位と3年次に2単位置くこととなり、学年進行で取り組みがはじまっている。

現在行われている2年次の「総合学習」は、11月の修学旅行へ向けての事前・事後学習の場という位置づけで、2年次担任団が運営母体となって進められている。

また、3年次の「総合学習」は、「金曜スタディ」の名称のもとに、各教科グループから2名ずつ、計12名の総合学習担当者により講座名と概要を決定し、生徒の募集を募る形で進めれれている。具体的な講座名は下記の通りである。（中塚義実，2005）

＜表6＞「金曜スタディ」講座名

担当者の教科	講座名
地歴・世	多文化社会“NIPPON”発見
保健体育	ジェンダーの謎解き
理科・生	微生物の世界
英語	英語で紹介する日本のこと
英語	「道具」としての英語、「武器」としての英語
保健体育	現代社会とスポーツースポーツからみえる世界
国語	古典世界のマイ・ストーリー
地歴・世	今世界はどうなっているか！-国際社会で活躍
数学	「数の悪魔」を解剖しよう！
理科・化	モノづくりの科学
国語	軍事史研究
情報	情報社会と情報科学－生活・進路と情報のつながり

（中塚義実，2005より引用）

引用文献・参考文献

・飯田範子，筑波大学附属中学校における特別活動領域の特質と意義，研究代表者：安井一郎・平成14~16年度文部科学省科学研究費補助金基盤研究（B）(1)報告書，児童生徒の社会性を育てる特別活動のカリキュラム開発に関する総合的研究，2005年

・青木伸生，附属小学校，附属学校おけるカリキュラム開発に関する実際的研究（第3年次）筑波大学附属学校教育局プロジェクト研究2研究成果報告書，2005年

・館潤二，附属中学校，附属学校おけるカリキュラム開発に関する実際的研究（第3年次）筑波大学附属学校教育局プロジェクト研究2研究成果報告書，2005年

・中塚義実，附属高等学校，附属学校おけるカリキュラム開発に関する実際的研究（第3年次）筑波大学附属学校教育局プロジェクト研究2研究成果報告書，2005年

・筑波大学附属小学校初等教育研究会編，自分づくりを支える総合活動，図書文化社，1999年

・筑波大学附属中学校，学び方を学ぶ　選択教科の展開，図書文化社，1994年

・筑波大学附属中学校・高等学校百年史編集委員会，筑波大学附属中学校・高等学校創立百年史，第一法規出版，1988年

・東京教育大学附属小学校創立百周年記念事業委員会，東京教育大学附属小学校教育百年史－沿革と業績－，東洋館，1973年

執筆者一覧

研究分担者（執筆順）

桑原　隆	筑波大学・大学院人間総合科学研究科・教授
田中統治	筑波大学・大学院人間総合科学研究科・教授
木村(飯田)範子	筑波大学・大学院人間総合科学研究科・講師
塚田泰彦	筑波大学・大学院人間総合科学研究科・教授
甲斐雄一郎	筑波大学・大学院人間総合科学研究科・助教授
長洲南海男	筑波大学・大学院人間総合科学研究科・教授
井田仁康	筑波大学・大学院人間総合科学研究科・助教授
望月昭彦	筑波大学・大学院人文社会科学研究科・教授
久保田章	筑波大学・大学院人文社会科学研究科・助教授
岡出美則	筑波大学・大学院人間総合科学研究科・助教授
福田　弘	筑波大学・大学院人間総合科学研究科・教授
吉田武男	筑波大学・大学院人間総合科学研究科・助教授

研究協力者

丹沢哲郎	静岡大学教育学部
青木伸生　青山由紀　加賀美久男 白石範考　二瓶弘行　勝田映子	筑波大学附属小学校
町田万里子	筑波大学(元)附属小学校
飯田和明　大橋賢一　小尾眞 五味喜久子　角田陸夫　金子丈夫 荘司隆一　新井直志　工藤悦子　小林美礼	筑波大学附属中学校
秋葉康浩　伊藤雅子　鎌倉芳信 黒澤弘光　塚田勝郎　渡辺雅之　西祐貴子	筑波大学附属高等学校
安藤福光　内ノ倉真吾　鈴木宏昭 富田美佳　佐藤結美　鬼澤陽子	人間総合科学研究科院生

平成 15～17 年度文部科学省科学研究費補助金　基盤研究（B）
研究成果報告書
課題番号　15330184

小・中・高一貫制にもとづく教科・教科外のカリキュラム開発研究

2006(平成 18)年 3 月
発行者　筑波大学・人間総合科学研究科
桑原　隆

印刷　いなもと印刷㈱